



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA**  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE BEJA**  
**Mestrado Em Educação Especial – Especialização no Domínio**  
**Cognitivo e Motor**

**O OLHAR DAS CRIANÇAS DO 2º CICLO FACE AOS PARES COM**  
**DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS**  
**(DID)**

**Patrícia Graça Venes Medeiro**

**Beja - 2016**

**INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA**  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE BEJA**  
**Mestrado Em Educação Especial – Especialização no Domínio**  
**Cognitivo e Motor**

**O OLHAR DAS CRIANÇAS DO 2º CICLO FACE AOS PARES COM**  
**DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS**  
**(DID)**

**Realizado por:** Patrícia Graça Venes Medeiro

**Orientadora:** Mestre/ Especialista Adelaide Espírito Santo

**Beja - 2016**

## **Epigrafe**

*"Somos diferentes, mas não queremos ser transformados em desiguais.*

*As nossas vidas só precisam ser acrescidas de recursos especiais".*

**(Peça de teatro: Vozes da Consciência, BH)**

## **Dedicatória**

### **Dedico este trabalho a:**

À minha mãe pelo apoio, carinho e incentivo para apostar nesta formação.

Ao meu marido, pelo grande encorajamento e companheirismo que sempre me transmitiu.

Aos meus filhos pela compreensão, carinho e alegria que sempre manifestaram apesar da minha ausência.



## **Agradecimentos**

Desejo expressar aqui os meus agradecimentos às pessoas que me ajudaram no percurso deste trabalho, e tornaram possível a conclusão desta etapa da minha formação.

À Professora Adelaide Espírito Santo, por toda a orientação, ajuda e disponibilidade que demonstrou ao longo de todo este projeto.

Aos meus professores de mestrado, por todos os ensinamentos transmitidos e aprendizagens proporcionadas ao longo do ano curricular e que foram preponderantes para a realização do presente projeto.

Às crianças que participaram neste projeto, por estarem disponíveis e demonstrarem entusiasmo, motivação e empenho na realização de todas as atividades da nossa intervenção.

À Direção do Centro de Atividades de Tempos Livres na cidade de Beja, onde o estudo se realizou, bem como à educadora responsável pelo CATL, que muito gentilmente se disponibilizou para me ajudar.

À minha família em especial à minha mãe, pelo seu apoio incondicional e toda a motivação que me transmitiu para iniciar o mestrado e todo o processo que se seguiu até à conclusão do presente projeto. Ao meu marido que com seu amor incondicional e a sua confiança percorreram comigo este trajeto da minha vida. Aos meus filhos, Tomás e Maria, pela minha ausência em momentos importantes do seu desenvolvimento.

Por fim agradeço a todas as pessoas amigas que estiveram por perto e que, consciente e inconscientemente, me ajudaram nesta dissertação, tendo sempre uma palavra de incentivo para transmitir.

## **Resumo**

A dificuldade apresentada pelas crianças que frequentam um Centro de Atividades de Tempos livres (C.A.T.L.), em aceitarem uma criança com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID) no dito centro despoletou a questão de partida:

**Será que através da realização de dinâmicas de sensibilização, de alunos sem DID se consegue melhorar a aceitação da diferença?**

A experiência que a autora do estudo tem tido enquanto técnica de um Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL) permite-lhe afirmar que este não é um caso isolado, pois as crianças com DID têm dificuldades em socializar-se, assim como as crianças sem DID em aceitar a diferença.

Para compreender de que forma as dinâmicas intergrupais podem melhorar a socialização das crianças do 2º ciclo com e sem DID, a frequentarem um CATL traçou-se uma investigação baseada na metodologia de investigação-ação.

A recolha de dados foi feita a partir da análise documental, da observação naturalista, assim como de um questionário, de uma ficha descritiva e da realização de dinâmicas de sensibilização. Efectuou-se igualmente uma entrevista à educadora responsável, no sentido de se perceber o funcionamento do CATL e o relacionamento entre as crianças com e sem DID.

A amostra envolveu crianças entre os 9 e 12 anos (30 alunos), que frequentam o 2º ciclo do ensino básico.

Neste trabalho tivemos a oportunidade de constatar que as dinâmicas intergrupais serviram para promover a aceitação da diferença.

## **Palavras-chave:**

Inclusão, Necessidades Educativas Especiais, Representação entre pares.

## **Abstract**

The difficulty offered by children who are attending a leisure time center, (CATL), to accept a child with Intellectual and Developmental Difficulties, in such center created the main question:

Is it possible that through sensibility dynamics of students without DID, one accept the other who is different?

The experience the study teacher has achieved, has a main responsible of a CATL, gave her the chance to say that is not a simple study, since children with DID have some difficulties to make new friends, as well as children without DID to accept the difference.

To understand in what way the intergroup dynamics, are able to improve the social relationship of children of second level with or without DID, attending a CATL one carried out an investigation based on a searching – action methodology

The data collection was done based on documents' analysis, naturalistic observation, as well as on questionnaires and on a descriptive worksheet applied to children. One has also made an interview to the responsible kindergarten teacher, in order to understand how CATL works as well as the relationship between children with and without DID.

The sample involved children aged between 9 and 12 years old (30 pupils), attending the second level of elementary schooling.

In this work, we had the opportunity of seeing how intergroup tasks / works were able to develop the other who is different.

## **Key words:**

Inclusion, Special Educative Needs, Peers' representation

## **Abreviaturas e Siglas**

**DID** – Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento

**CATL** – Centro de Atividades de Tempos Livres

**NEE** – Necessidades Educativas Especiais

**“A”** – Letra escolhida para referenciar uma das crianças com DID em contexto lúdico

## Índice

Epigrafe.....	3
Dedicatória.....	4
Agradecimentos .....	5
Resumo .....	6
Abstrat.....	7
Abreviaturas e Siglas .....	8
Índice de Tabelas.....	11
Índice de Gráficos .....	12
Índice de Anexos.....	13
Índice de Apêndices.....	14
INTRODUÇÃO .....	15
I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	16
1. Educação Especial.....	16
1.1 – A evolução da Educação Especial ao longo dos tempos.....	16
2.Educação Inclusiva.....	20
2.1.A inclusão social e os pares.....	23
3 - Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental (DID).....	25
3.1 Conceito e intervenção .....	25
3.2. O relacionamento de alunos com e sem Dificuldade Intelectual e .....	27
3.2.1 Interação entre pares .....	27
4. Os pares e a diferença .....	29
4.1 - Rejeição do outro – “o menino que é diferente” .....	29
4.2 A aceitação do outro.....	33
4.3 – A importância do ambiente educativo para a aceitação do outro.....	36
4.4 – As relações de amizade .....	39
5 - Ludicidade .....	42
5.1 - A importância do lúdico ao longo dos tempos.....	44
5.2 - O papel do animador/educador em contexto lúdico .....	47
5.3. - O lúdico e o seu contributo como agente de intervenção pedagógica.....	49
5.4 - O lúdico como agente de socialização.....	51
5.5 - O contributo do lúdico nas aprendizagens .....	53
5.6 - Benefício do lúdico para crianças portadoras de DID.....	54
6 – Os Centro ocupacionais .....	56

6.1 - Atividades em Centros Ocupacionais.....	57
6.2 - O contributo da família .....	58
<b>II - ENQUADRAMENTO EMPÍRICO .....</b>	<b>61</b>
1. Contextualização da problemática .....	61
2. Metodologia de Investigação .....	63
2.1 – Objetivo geral .....	63
2.2 - Objetivos Específicos .....	63
2.3. Modelo de Investigação.....	64
2.4. Participantes no estudo.....	66
2.5. Técnica (s) de recolha de dados.....	68
2.5.1. A Análise Documental.....	68
2.5.2. A entrevista .....	69
2.5.3. A Observação Naturalista .....	70
2.5.4. - O questionário .....	71
<b>III - APRESENTAÇÃO E ANALISE DE RESULTADOS.....</b>	<b>72</b>
1. Apresentação dos Resultados .....	72
1.1. Testemunhos das crianças .....	72
1.1.1- A ficha descritiva.....	73
1.1.2 – O questionário .....	75
1.1.2.1 - Respostas dos questionários .....	76
1.2 - Entrevista.....	91
1.3 - Observação naturalista.....	91
1.3.1 – Observação em contexto de sala de CATL .....	93
1.3.2 - Observação em contexto de recreio de CATL .....	93
1.3.3 - Síntese das avaliações .....	94
2 – Intervenção - Dinâmicas intergrupais .....	95
2.1 - Intervenção: - avaliação das dinâmicas .....	101
2. Discussão dos Resultados.....	102
<b>IV - PLANO DE ACÇÃO.....</b>	<b>105</b>
1 - Plano de ação.....	105
2 - Como melhorar a interação entre as crianças.....	107
Considerações finais.....	110
Referências bibliográficas.....	113
ANEXOS .....	116
APÊNDICES .....	140

## **Índice de Tabelas**

**Tabela nº1** - Indicadores de rejeição

**Tabela nº2** - Possíveis indicadores de escolha

**Tabela nº3** - Aspetos referentes às crianças que pertencem ao CATL

**Tabela nº4** – Análise de respostas da ficha descritiva “Se eu fosse dois”

**Tabela nº 5** - Tabelas de quantificação – ficha descritiva “Se eu fosse dois”

**Tabela nº6** – Indicadores de análise

**Tabela n 7** – Comportamentos comparativos de interação entre crianças com e sem DID, através da observação naturalista (notas de campo) em quatro sessões em contexto de sala de aula.

**Tabela nº8** - Comportamentos comparativos de interação entre crianças com e sem DID, através da observação naturalista (notas de campo) em quatro sessões em contexto de recreio.

## **Índice de Gráficos**

**Gráfico nº1** – Género dos participantes

**Gráfico nº2** – Idade dos participantes

**Gráfico nº3** – Questão nº 1 do questionário

**Gráfico nº4** – Questão nº 2 do questionário

**Gráfico nº5** – Questão nº 3 do questionário

**Gráfico nº6** – Questão nº 4 do questionário

**Gráfico nº7** – Questão nº 5 do questionário

**Gráfico nº8** – Questão nº 6 do questionário

**Gráfico nº9** – Questão nº 7 do questionário

**Gráfico nº10** – Questão nº 8 do questionário

**Gráfico nº11** – Questão nº 9 do questionário

**Gráfico nº12** – Questão nº 10 do questionário

**Gráfico nº13** – Questão nº 11 do questionário

**Gráfico nº14** – Questão nº 12 do questionário

**Gráfico nº15** – Questão nº 13 do questionário

**Gráfico nº16** – Questão nº 14 do questionário

**Gráfico nº17** – Questão nº 15 do questionário

**Gráfico nº18** – Questão nº 16 do questionário

**Gráfico nº19** – Questão nº 17 do questionário

**Gráfico nº20** – Questão nº 18 do questionário



**Gráfico nº21** – Questão nº 19 do questionário

**Gráfico nº22** – Questão nº 20 do questionário

## **Índice de Anexos**

**Anexo I – Tabela nº 4** - análise de respostas da ficha descritiva “Se eu fosse dois”

Anexo II - Ficha descritiva “Se eu fosse dois”

**Anexo III – Tabela nº7 e 8** - 1ª Sessão de dinâmicas – observação naturalista em contexto de sala e de recreio

**Anexo IV – Tabela nº9** - Resumo das primeiras sessões observadas em contexto de sala de aula e de recreio

**Anexo V** – 2ª Sessão de dinâmicas – observação naturalista em contexto de sala e de recreio

**Anexo VI - Tabela nº10 e 11** - Resumo das segundas sessões de dinâmicas – observação em contexto de sala e de recreio

**Anexo VII - Tabela nº 13** - Ficha - registo de avaliação das dinâmicas de sensibilização – invisual

**Anexo VIII – Tabela nº 14** - Ficha - registo de avaliação das dinâmicas de sensibilização – surdez

**Anexo IX - Tabela nº 15** - Ficha - registo de avaliação das dinâmicas de sensibilização

**Anexo X - Tabela nº16** – Folha de registo de avaliação das dinâmicas de sensibilização

**Tabela nº17** – Aspectos referentes às crianças alusivas a amostra e que pertencem ao CATL

## **Índice de Apêndices**

**Apêndice 1** – Pedido de colaboração à Direção do Centro Ocupacional de Tempos Livres

**Apêndice 2** – Pedido de autorização aos Encarregados de Educação para a aplicação da ficha descritiva “Se eu fosse dois”, e para registo da observação direta em contexto lúdico (sala de aula e recreio)

**Apêndice 3** – Pedido de colaboração à Técnica responsável do CATL

**Apêndice 4** – Declaração de consentimento À Técnica responsável pelo CATL

**Apêndice 5** - Guião de entrevista à Técnica responsável pelo CATL

## **Introdução**

Este trabalho de intervenção surgiu perante a dificuldade apresentada pelas crianças que frequentam um Centro de Atividades de Tempos livres (C.A.T.L.), em aceitarem uma criança com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvidas (DID) a frequentar o dito centro.

Como se sabe, a escola e os CATL são locais primordiais onde as crianças estabelecem laços afetivos, se relacionam e socializam, tanto com os seus pares como com os adultos.

Pela experiência, que a autora do estudo tem tido, num Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL), nomeadamente com alunos sem e com Dificuldades intelectuais e desenvolvidas (DID), podemos constatar que as crianças com DID têm dificuldades em socializar-se, assim como as crianças sem DID em aceitar a diferença. Pelo que nos faz todo o sentido um projeto de investigação que permita conhecer os fatores principais para a promoção das relações interpessoais de qualidade entre os alunos com e sem DID, em contexto lúdico

Neste sentido, este projeto, baseia-se na metodologia de investigação-ação e pretende compreender de que forma as dinâmicas intergrupais podem melhorar a socialização das crianças do 2º ciclo com e sem DID, a frequentarem um CATL

Quanto à sua estrutura, o presente trabalho está dividido em duas partes totalmente distintas, nomeadamente o enquadramento teórico e o enquadramento empírico.

No que concerne ao enquadramento teórico, que nos leva à compreensão da evolução da Educação Especial ao longo dos tempos, conduz-nos também à perceção da inclusão e relacionamento de alunos com e sem DID. Considerámos, ainda, relevante compreender os níveis de aceitação/rejeição entre os pares, as suas relações de amizade, bem como a importância do ambiente educativo e da ludicidade, desenvolvidos nos centros ocupacionais.

Relativamente ao enquadramento empírico foram colocados em evidência a problemática da investigação, as questões e objetivos, o modelo de investigação, os procedimentos, os participantes em estudo, as técnicas de recolha de dados, a análise e a discussão dos resultados e, por fim, o plano de ação. Termina-se este estudo com as considerações finais e as referências bibliográficas que o sustentaram.

# **I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## **1. Educação Especial**

### **1.1 – A evolução da Educação Especial ao longo dos tempos**

Ao longo dos tempos, as atitudes das pessoas face àqueles que se distam física e psicologicamente do ser humano comum, têm sido bastante diversificadas e, na maioria das vezes, essas posturas evidenciaram sentimentos de recriminação, pena e até mesmo exclusão. No entanto, essas formas de pensar e agir sofreram alterações bastante positivas, ainda que este tenha sido um processo demasiado moroso.

Estas transformações que se operaram ao nível das mentalidades e relações sociais, devem-se principalmente à atuação de diversos especialistas que dedicaram os seus estudos à pessoa com deficiência e, sem dúvida, a grandes líderes políticos que possibilitaram a criação e implementação de legislação específica. Deste modo, todos aqueles que se apresentavam como diferentes e especiais, puderam ser considerados como cidadãos com plenos direitos, nas várias esferas da sociedade.

De entre aqueles que permitiram esta evolução, destaca-se inicialmente Philippe Pinel (1745-1826), que se notabilizou por ter considerado que os seres humanos que sofriam de perturbações mentais eram doentes e que, ao contrário do que acontecia na época, deviam ser tratados como doentes e não de forma violenta. Foi, então, o primeiro médico a tentar descrever e classificar algumas perturbações mentais, desenvolvendo um trabalho com indivíduos com atraso mental.

Igualmente Jean Itard, médico francês, nascido em 1774 e falecido em 1838, que dirigiu a Instituição Imperial dos Surdos-Mudos, se destacou pelas suas conceções avançadas no que se refere às relações com as crianças. Ficou famoso o trabalho que desenvolveu com a reeducação de uma criança selvagem encontrada em Aveyron. Na sua opinião, o atraso que essa criança apresentava tinha origem, não em fatores de ordem biológica e genética, mas no facto de não ter estado integrada na sociedade humana. Os relatos que faz dos progressos obtidos pela criança no processo de reeducação constituem, ainda hoje, um testemunho precioso. Itard, considerado o pai da

Educação Especial, desenvolveu um trabalho com crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) que se aproximam das metodologias do ensino regular.

Ainda neste período temporal, surge a primeira escola pública, em 1755, para crianças surdas, e neste mesmo século um instituto, em Paris, para acolher crianças surdas sendo um dos seus alunos Louis Braille, criador de um sistema de leitura e de escrita assente no tato.

Faziam-se sentir já alguns progressos e segundo Pereira (1984) foram vários os acontecimentos que contribuíram para uma mudança/progressos na filosofia da Educação Especial. Destaca-se a I Grande Guerra e a depressão económica que então se fez sentir, uma vez que pôs em causa o significado entre normal e deficiente e, o papel da criança na sociedade, culminou com a declaração dos Direitos da Criança em 1921. Surgem as opiniões crescentes de que a segregação das crianças/jovens com NEE, nos planos educativos e social era antinatural e indesejável.

Após a II Guerra Mundial, a criança diferente é alvo de outros especialistas, como os psicólogos, que começam a colaborar com os professores na tentativa de diminuir a discriminação educativa e social de que aqueles que eram especiais, eram alvo. Todavia, havia ainda um grande caminho a percorrer, com alguns avanços mas recuos também, pois ainda que houvesse a consciência de que a educação era entendida como um direito humano, as pessoas com deficiência pareciam ainda não estar totalmente contempladas com esse direito.

Já nos finais do século XIX, a Educação Especial caracteriza-se por um ensino ministrado em escolas especiais, em regime de internato (escolas que se destinavam ao atendimento de crianças e jovens deficientes visuais, auditivos, intelectuais e motores). Surgem vozes contrárias a este modo de atuação, que defendiam o sistema integrado, ou seja, crianças e jovens com NEE inseridas a tempo total ou parcial em classes regulares, permitindo a sua integração escolar e social; classes de semi-internato e aperfeiçoamento.

No século XX dá-se finalmente a passagem da segregação para a integração, criando nas escolas públicas classes especiais onde se agrupavam as crianças de acordo com as suas deficiências e características específicas – surdez, cegueira, problemas mentais, problemas motores e autistas.

No entanto, o grande fator impulsionador de grandes transformações surge com o movimento da *Educação Para Todos* (Lei da Educação Obrigatória, 1986) que teve

como objetivos proporcionar educação básica a todas as crianças e, ao mesmo tempo, atenuar o analfabetismo existente entre os adultos.

Após a realização de diversos estudos, sobretudo no Reino Unido, começa a ser visível que alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) necessitam de adaptações curriculares, que têm como base as características específicas de cada um desses alunos.

A Public Law 94/142 (lei para todas as crianças deficientes nos EUA) e o impacto do Relatório Warnock, publicado em 1978 (sobre a educação das crianças com NEE), são pedras fundamentais nos fundamentos da construção da ideia de uma *Escola para Todos*. Jiménez refere que o relatório Warnock denomina de medidas educativas especiais aquelas que surgem como “*uma ajuda educativa adicional ou diferente no que respeita às adoptadas em geral para as crianças que frequentam as escolas regulares*” (Jiménez, 1997:10). Apela-se, neste momento, para uma reorganização de todo o sistema educativo, privilegiando-se a interação entre os diversos agentes educativos e a família e a alteração/adequação dos currículos comuns.

A Public Law 94/142 e todas as modificações que se lhe seguiram incluíram mudanças, não só no que diz respeito à educação especial, mas em todo o sistema educacional, uma vez que equaciona as relações entre a escola regular e os serviços de apoio especializado; a organização dos recursos educativos; a gestão de programas; a formação de professores; e a importância do envolvimento parental na educação das crianças/jovens.

Durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, efetuada em Salamanca (UNESCO,1994) o conceito de *Educação para Todos* recebeu especial destaque. Esta conferência termina com a *Declaração de Salamanca* onde, na página 5, se pode ler que “*As escolas devem acolher todas as crianças independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras*”.

Segundo este documento, “crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais”, têm direito à educação.

A partir da Declaração de Salamanca, a escola, nos estados membros que a assinaram, como foi o caso de Portugal, deverá adaptar-se às necessidades reais e específicas de cada um dos seus alunos e não esperar que os alunos se adaptem à escola.

Assistimos, assim, a um novo período na história das pessoas com deficiência, um período no qual a sociedade se deve adaptar para incluir todas as crianças e jovens nas diversas esferas da sociedade, para que possam assumir vários papéis, surgindo também a necessidade de aceitar e valorizar as diferenças que possam existir entre os diferentes cidadãos. Destaca-se, nesse caso, o papel da inclusão educacional como impulso para esta nova era, pois só assim se evitará a discriminação. Tal como refere Rodrigues (2003:113) *“Já existe um consenso e reconhecimento de que qualquer pessoa que experimenta exclusão educacional encontrará menos oportunidades para participar dos vários segmentos da sociedade assim como aumenta a probabilidade de esta pessoa experienciar situações de discriminação e problemas financeiros na vida de adulto. Então, a exclusão educacional sempre conduz ao mesmo fim prejudicial para aqueles que a experimentam, ou seja viver às margens da sociedade”*.

Este novo modelo de ensino que promove a inclusão de alunos diferentes em meios menos restritivos, traz mais vantagens assegurando que as crianças/jovens aprendem a respeitar a diferença do outro, a colocar-se no lugar do outro, a participar nas mesmas atividades, a vivenciar as mesmas experiências e a tomar decisões conjuntas. Para Ainscow (1995:9) *“O que pode acontecer é que, à medida que o clima da escola progride, estas crianças passem a ser vistas a uma luz mais positiva. Mais do que apresentando problemas que têm de ser ultrapassados, ou, possivelmente, mais do que serem enviados para um apoio em separado, estes alunos podem passar a ser considerados como uma fonte de compreensão sobre a forma como o sistema pode ser melhorado, tendo em vista o benefício de todos os alunos. Neste caso, pode-se afirmar que as crianças indicadas como tendo necessidades educativas especiais são vozes escondidas que poderão informar e guiar, no futuro, o desenvolvimento de atividades”*.

Nesta linha de pensamento, considera-se que os alunos com NEE são reconhecidos como um estímulo que promove estratégias destinadas a criar um ambiente mais rico para todos.

A par de todas estas transformações sociais e políticas é necessário que se promova uma cultura de escola, adaptada a uma realidade específica, que ofereça um bom ambiente de acolhimento e convivência, onde todos acreditem que têm um lugar, um papel a desempenhar e um contributo a dar. É preciso estabelecer valores e princípios, de acordo com os direitos básicos de cada um e implementar práticas que levem ao desenvolvimento e formação de todos, através de um trabalho colaborativo,

assente numa cultura de partilha e reflexão, que promovam o direito à participação e à aprendizagem.

É urgente delinear um novo caminho, aquele que partindo de um percurso já delineado, abra novas perspetivas, sem nunca deixar para trás a sua meta final, ou seja, a criação de uma escola de qualidade para todos.

## **2.Educação Inclusiva**

A educação é, na realidade, considerada como um processo contínuo de desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais do ser humano. Assim, deverá contemplar todos, de igual modo, porque lhes ministra as bases para a formação ao longo da vida, proporcionando aprendizagens que um dia conduzirão a uma inserção social harmoniosa, produtiva e independente. Todavia, tanto o conceito de inclusão como de diversidade, no sentido do desenvolvimento de uma escola para todos, confrontam-se com grandes problemas quando passam para o domínio da educação.

Estas barreiras na área da educação começaram a ser ultrapassadas pelas directrizes emanadas da Declaração de Salamanca, exigindo aos governos que assinaram o referido documento, reestruturações profundas, uma vez que o direito à educação é universal, obrigatório e gratuito. Como preconiza o diploma “...*as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ser incluídos nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças, o que conduz ao conceito de escola inclusiva*” (Declaração de Salamanca 1994:6).

Desde 1994 até aos nossos dias, o sistema educativo passou por mutações significativas e percorreu-se um longo caminho, até à implementação de políticas ditas inclusivas que promovem ambientes de aprendizagem e de sociabilização eficazes. Estas transformações permitiram, não só, a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nas classes de ensino regulares, mas também a renovação de uma escola, na qual estão subjacentes os valores do respeito recíproco, onde qualquer criança, independentemente da sua especificidade, é encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades.

Como afirma Morgado (2003:267) “*O desenvolvimento dos sistemas educativos passará, assim, pela sua capacidade de operacionalizar para todos os alunos, em função das suas necessidades individuais, um trabalho educativo de qualidade*”. No



entanto, para atender a diversidade de situações e de problemas que os alunos apresentam, a escola adquire um papel primordial e deve transformar-se, adequar-se e equipar-se para intervir eficazmente nas NEE, para tentar melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento global dos seus alunos. Neste cenário encontramos a Escola Contemporânea e Correia (2003) refere-se a esta como ao direito que o aluno com NEE significativas tem de frequentar as classes regulares, numa escola da área da sua residência.

O mesmo autor (2003:16) enuncia ainda um conjunto de princípios inerentes ao processo de ensino aprendizagem das crianças e jovens com NEE, defendendo que *“Todos os alunos com NEE devem ter acesso a serviços de apoio especializados, quando deles necessitem, que se traduzam em práticas educativas ajustadas às suas capacidades e necessidades”*.

Assim sendo, a Escola Contemporânea deve disponibilizar uma diversidade de profissionais capacitados desde o professor titular, o professor de educação especial, psicólogos, terapeutas da fala, fisioterapeutas, assistentes operacionais, entre outros, bem como a família que, em conjunto, serão responsáveis por promover a filosofia subjacente à verdadeira inclusão, que pressupõe um trabalho de parceria entre todos, cuja meta principal seja a criação de instrumentos/estratégias para atender as diferentes carências dos alunos com NEE.

Neste sentido, Correia (2003:27) apresenta-nos o Modelo de Atendimento à Diversidade, o qual reúne um conjunto de práticas de identificação, programação e avaliação, baseados em estudos já efetuados, o qual sobressai pela troca constante de informações, conhecimentos, planeamentos, intervenções e estratégias, entre o professor de turma, o professor da educação especial, toda a equipa multidisciplinar e a família, para assim realizar com rigor toda a intervenção a operar nos alunos com NEE. Este modelo de atuação poderá proporcionar mudanças significativas não só no processo de ensino aprendizagem, como também na inclusão destes alunos na escola, considerando-se que todos os que nele intervêm terão ainda o papel de tornar possível um futuro de sucesso, a nível profissional, social e pessoal.

Saliente-se que, numa escola inclusiva apenas poderão prevalecer os princípios consagrados na educação inclusiva, em que a heterogeneidade da classe não é mais um problema mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos professores, criando e orientando mudanças de mentalidades, de políticas e aplicando diversificadas práticas educativas. Como refere Rodrigues (2003:163) *“ A possibilidade real da*

*diferenciação passa, assim, por uma nova diferenciação- ou seja-, renovar a matriz da escola sob o signo da diversidade, pois esse é o cenário social e educativo real em que hoje se vive e é sem regresso”.*

Nesta lógica de ideias, considera-se que os alunos com NEE são reconhecidos como um estímulo que promove estratégias destinadas a criar um ambiente mais rico para todos. A implementação destas novas estratégias de atuação, tendem a influenciar a forma como os professores se percecionam a si próprios e a forma como veem os novos desafios, tornando-se profissionais mais reflexivos, conseguindo assim transpor barreiras e considerando que afinal era possível. Para se alcançar o sucesso, é então fundamental que todos os agentes educativos estabeleçam valores e princípios, de acordo com os direitos básicos de cada um e implementem práticas que levem ao desenvolvimento e formação de todos, através de um trabalho colaborativo, assente numa cultura de partilha e reflexão, que promovam o direito à participação e à aprendizagem.

Hoje em dia, a autonomia que é dada às escolas permite, não só atender às carências individuais, como também torna mais fácil inovar e adaptar novos procedimentos às condições do meio, no qual a escola está inserida. Definidas as metas educativas e as finalidades a alcançar pelo currículo nacional relativamente às aprendizagens consideradas fundamentais nas diversas áreas do currículo, cabe aos professores, órgãos de gestão e pais gerir e dinamizar a escola de forma a torná-la cada vez mais integradora de saberes, procurando uma escola para todos.

Assim, as escolas e os próprios professores passam a ter oportunidade de definir conteúdos e atividades nas áreas disciplinares e não disciplinares tendo em conta os contextos escolares e a comunidade educativa.

Deste modo, o caminho para um sistema de educação inclusiva só pode ser alcançado se houver força e direção para desenvolver uma política e cultura em cada escola, que ofereça um bom ambiente de convivência, onde todos acreditem que têm um lugar próprio e um grande contributo para dar.

## 2.1.A inclusão social e os pares

A escola e a sala de aula são, sem dúvida, espaços socializadores por excelência, pois é na escola que a criança em idade escolar passa a maior parte do seu tempo, convivendo com os colegas e professores, o que vai permitindo que se aperfeiçoe enquanto ser social.

Tal como afirma Bahla et al. (Bahla et al., 1993, citados por Sprinthall e Collins, 2003:150) “(...) *a situação de sala de aula constitui uma influência determinante no seu desenvolvimento*”. Tal influência poderá tornar-se ainda mais significativa na vida de uma criança diferente, uma vez que é a interação com o meio em que se insere, que a ajuda a suprir as limitações intrínsecas à deficiência que possui.

A mesma ideia é aceite por Laws e Kelly (2005), ao referirem que compreender e desenvolver uma boa relação entre pares é importante para assegurar o sucesso da inclusão das crianças com deficiência na escola e para auxiliar o seu desenvolvimento social e emocional.

Para muitos dos investigadores, uma das principais mais-valias da inclusão das crianças especiais é a interação entre a criança diferente e os seus pares sem deficiência, tal como a criação de laços afetivos entre estas.

Na opinião de Bénard da Costa (1994), Shea e Bauer (1994), citados por Ruela (2001), o trabalho de colaboração entre pares e a partilha de responsabilidades entre crianças com e sem deficiência, fazem parte dos aspetos fundamentais da inclusão.

No nosso entender, sendo positiva, essa interação trará certamente progressos e aquisições à criança diferente a vários níveis, nomeadamente ao nível pedagógico, social, afetivo e da autoestima. Em contra partida, quando a criança não interage com o ambiente que a rodeia e não comunica com os seus pares, o seu desenvolvimento fica seriamente afetado e o acesso às aprendizagens fica limitado.

Papalia (2001) fundamenta também este facto, defendendo que a realização de tarefas com os pares beneficia as crianças de múltiplas maneiras, nomeadamente ao nível do desenvolvimento da linguagem e da literacia, bem como da compreensão e controlo emocionais.

O mesmo autor realça ainda, que as crianças através do contacto com os seus pares, “*desenvolvem competências necessárias para a sociabilidade e intimidade, intensificam relações sociais e adquirem um sentimento de pertença. Estão motivadas*

*para a realização e atingem um sentido de identidade. Aprendem competências de liderança, comunicação, cooperação, papéis e regras “ (Papalia, 2001:484).*

Na mesma linha de pensamento, também Sprinthall e Sprinthall (1993:191) chamam à atenção para a importância dos pares no desenvolvimento da criança dizendo que, embora possa parecer irónico, é frequente que *“a interação com pares desempenhe um papel maior no desenvolvimento do que a interação com adultos”*.

Existem competências que por muito que os adultos insistam no processo de ensino/aprendizagem, elas só se desenvolverão no contacto com os colegas. São exemplo disso: a sociabilização, o sentido de identidade e a cooperação. Reconhecemos que a partilha de experiências e conhecimentos entre os diversos alunos é uma forma de contribuir para a normalização dos comportamentos típicos de cada um e para a edificação de alicerces fundamentais na construção da personalidade de todos os alunos, promovendo-se deste modo uma maior aceitação pela diferença.

Nesta lógica de ideias defendidas pelos autores acima citados, depreende-se que para as crianças em geral, e para as crianças com dificuldades em particular, a escola inclusiva promove competências de cidadania. Se para todas as crianças é importante o crescer em sociedade e o desenvolvimento das competências com os pares na escola, para os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) essa importância ganha uma dimensão ainda maior.

Para Stainback e Stainback (1990, citados por Ferreira 2007), uma das razões para a adoção de práticas inclusivas é proporcionar a cada aluno a oportunidade de aprender a viver e a trabalhar com os seus pares, enquadrados no seu contexto.

Ainda que concordemos com esta afirmação e em tudo o que preconiza, temos consciência de que esta oportunidade não é fácil de criar, com todas as condições necessárias e nem sempre corresponde às expectativas, daqueles com responsabilidades ao nível da intervenção. Para a criança com NEE, aprender a viver e a trabalhar com os seus pares, dependerá:

- das experiências e atividades que o professor propõe;
- da capacidade dos pares para se adaptarem às características das crianças diferentes;
- das próprias relações e interações que se criam entre a criança especial e a comunidade escolar que está a sua volta.

Assim sendo, considera-se que as mudanças a operacionalizar na educação, no sentido de se promover a inclusão das crianças/jovens com NEE no ambiente de ensino regular, podem ser benéficas para o amadurecimento e desenvolvimento não só desses alunos, como também daqueles que não têm NEE. Esta metamorfose de concepções baseia-se na crença de que as mudanças metodológicas e organizativas que têm por fim responder aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e sociabilização, irão beneficiar todas as crianças.

Contudo, para que se verifica esta interação entre todos os alunos, é premente que se adotem diferentes estratégias de trabalho, que promovam diversas experiências, que se fomentem diálogos e debates sobre temas que abarquem as dissemelhanças entre alunos e, ao mesmo tempo, que se criem atividades de turma, abertas a toda a comunidade escolar. Só assim, todos poderão perceber a importância de cada um, na vida e cultura da escola.

### **3 - Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento (DID)**

#### **3.1 Conceito e intervenção**

A “Deficiência Intelectual e Desenvolvimento” (DID)<sup>1</sup> é um défice caracterizado por limitações significativas tanto ao nível do funcionamento intelectual, como do comportamento adaptativo, afetando muitas competências conceptuais, sociais e práticas; comparando com indivíduos da mesma idade, género e ambiente sociocultural. Segundo Kirk e Gallagher (1991), as crianças e jovens com DID apresentam várias dificuldades que estão inerentes à própria insuficiência:

- Dificuldades percetivas, apresentando défices ao nível da atenção;
- Dificuldades em generalizar e abstrair;
- Défices de representação;
- Défices de memória a longo e a curto prazo;

---

A terminologia “Deficiência Intelectual e Desenvolvimento” (Intellectual and Developmental Disability) que será utilizada ao longo do nosso trabalho é da responsabilidade da Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD).

Na última atualização do Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais - DSM-5, publicado em maio de 2013, a Associação Americana de Psiquiatria (APA), procurando aproximar-se do conceito utilizado por outros organismos, nomeadamente a AAIDD e a ICD-11, substituiu o termo “Atraso Mental” por “Deficiência Intelectual (Perturbação Intelectual e Desenvolvimento)” [Intellectual disability (intellectual developmental disorder)] (APA, 2013).

- Défices na transferência de regras;
- Atraso no desenvolvimento motor;
- Défice geral no desenvolvimento da linguagem interpretativa;
- Problemas especiais nas características pessoais e sociais.

A DID não tem definida uma idade específica para se manifestar, mas os seus sintomas devem apresentar-se durante o período de desenvolvimento, sendo a idade limite a considerar de 18 anos (AAIDD, 2013).

Perante uma criança com as dificuldades acima referidas, cabe à sociedade, juntamente com todos os membros da família e amigos, procurar os mais variados meios e estratégias, no sentido de poder ajudá-la a adquirir comportamentos adaptativos.

No entanto, reconhecemos o papel preponderante da escola em facultar as diferentes e específicas aprendizagens às crianças/jovens com DID. Pretende-se, assim, um ensino ativo, centrado no aluno, que apele ao seu desenvolvimento integral, tanto nos processos como nas competências. A articulação de saberes, a diferenciação de estratégias, o respeito pela diversidade e formas de aprendizagem são algumas das características da flexibilidade curricular. Em educação especial a flexibilidade curricular é imprescindível, pois sem ela o jovem com DID não desenvolveria as suas capacidades e aptidões com êxito. Segundo Leite (2003:134) sem um currículo funcional e flexível *“o crescimento de um jovem com DID ficaria atrofiado e a sua integração social mais fragilizada”*.

## **3.2. O relacionamento de alunos com e sem Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID)**

### **3.2.1 Interação entre pares**

Como atrás se referiu as aptidões sociais representam um papel muito importante nas interações recíprocas, especialmente com os grupos de pares.

Dentro de um grupo de pares, as crianças experienciam diferentes práticas que envolvem situações de Cooperação; Competição; e Jogo.

Estas situações são partilhadas com crianças que, de uma forma geral, têm objetivos de: motivações; desejos; expetativas; exigências idênticas.

O grupo de pares é visto como um microssistema e, segundo Lopes (2011:31), “constitui *um contexto de aprendizagem básica e de apoio para os desafios do crescimento psicológico e social com que a criança ou jovem se confronta*”.

Esta visão conduz-nos à perspetiva teórica do desenvolvimento humano defendida por Bronfenbrenner a qual está relacionada com a conceção do desenvolvimento da pessoa, do meio envolvente e da sua interação. Assim, o desenvolvimento humano deve acontecer a partir de uma interação não só adequada mas igualmente equilibrada.

De acordo com o autor acima referido, o microssistema está relacionado com o conjunto de atividades, papéis e relações existentes entre o sujeito e o seu ambiente que são experienciados num contexto imediato (é com o microssistema que o sujeito realiza as interações mais diretas). Estas interações diretas estabelecidas com o grupo de pares funcionam como: motor ou base motivacional para a participação da criança no meio ambiente; promovem a probabilidade de se confrontarem com situações novas; permitem maximizar a aquisição das competências sociais (Lopes 2011).

A capacidade de iniciar e manter interações positivas na infância realça a função positiva e promotora dos pares, sendo vista como um aspeto importante do desenvolvimento e como promotora da competência social. Se não se verificar uma adaptação bem-sucedida ao grupo de pares durante a infância, poderão surgir mais tarde problemas de adaptação pessoal e social (Lopes 2011).

Um outro autor que também destaca a importância do grupo de pares é Baldivieso (2006). Na sua opinião, os pares são indispensáveis quanto ao

desenvolvimento da personalidade, pois proporcionam efeitos positivos, não só no desenvolvimento das competências sociais, na melhoria das relações, mas também na aquisição do sentido de pertença.

Deste modo, a aquisição tanto da independência, como da autonomia, do sentido de reciprocidade, da solidariedade e da injustiça nas crianças é fruto da relação com os seus pares. De salientar que tais competências são indispensáveis à vida em grupo e à cooperação.

Além dos autores atrás mencionados, Eklin (1968) afirma que uma criança, como membro de um grupo reforça os padrões de pertença a esse mesmo grupo através de sentimentos de solidariedade e apoio que recebe. Segundo a autora verifica-se uma evolução no grupo de pares durante os anos de escolaridade do ensino básico.

Em primeiro lugar os grupos tendem a ser informais, com poucas regras e estrutura flexível. Aos poucos vão adquirindo uma estrutura mais formal e própria. Através desta dinâmica, as crianças que experienciam interações positivas com o grupo de pares e maximizam as suas competências sociais, apresentam características como sensibilidade, empatia, capacidade de envolvimento em diferentes contextos e capacidade de resolução de problemas sociais (Lopes, 2011), sendo que a qualidade das relações sociais está diretamente relacionada com a adaptação social.

O grupo de pares tem um efeito organizador do comportamento uma vez que exige que este seja adequado a normas e critérios comuns e, também, que os impulsos socialmente inaceitáveis sejam controlados. Assim, tal como afirma Baldivieso (2006), a dinâmica deste grupo contribuiu para o autoconhecimento, para a construção da própria identidade e, ao mesmo tempo, para a definição do papel de cada um, permitindo uma experiência emocional e social.



#### **4. Os pares e a diferença**

A vida em comunidade e o consequente estabelecimento de regras de convivência entre pessoas muito diferentes, condiciona a latitude de aceitação das diferenças individuais. Regra geral, as comunidades humanas acabam por encarar como “normal” o que é semelhante, conhecido e previsível, considerando como incompreensível e remetendo consequentemente para grupos minoritários os que são diferentes. A própria sociedade manteve e ainda mantém à distância aqueles que eram divergentes do estereótipo predefinido, pois assim não interferiam (interferem) com a preservação da integridade do grupo considerado semelhante.

Muitos autores consideram que o conceito de diferença é um produto de uma construção social, que resulta da insegurança do indivíduo e do seu grupo, que tendem a ver os outros colegas “diferentes” como uma ameaça aos seus interesses. (Stöer & Magalhães, 2001; Rodrigues, 2007 cit. in Santos, 2008).

##### **4.1 - Rejeição do outro – “o menino que é diferente”**

Cada pessoa tem a sua própria singularidade que se distingue como ser humano individual, nos gostos, no talento, na religião, na nacionalidade, na idade, na cor, na raça, no sexo, no talento.

As crianças reagem ao que lhes parece ser diferente do que estão habituadas a lidar. Sabemos que estranhar o diferente é uma relação comum a todo o ser humano.

No nosso entender o diferente pode despertar interesse, curiosidade, medo, insegurança, amor, rejeição e até mesmo violência. As atitudes, e os seus comportamentos mesmo às vezes sem intenção induzem à discriminação, pois eles mesmos muitas vezes interiorizam o preconceito. Desta forma a criança pode ter atitudes preconceituosas que passam despercebidas porque o próprio adulto é indiferente à questão do preconceito ou pelo fato de ele próprio discriminar.

É na escola, nos centros de atividades de tempos livres que se estabelecem interações quotidianas por longos períodos entre crianças com costumes, culturas e origens muito distintas.

Rubin (2006) referem aspetos do grupo que influenciam a forma como as crianças se comportam socialmente, como o estatuto hierárquico, que influencia a formação de novas amizades; a segregação, que influencia a diversidade de experiências com outras crianças; e a coesão, que influencia o sentimento de pertença. O autor refere que associados ao estudo dos grupos surgem os conceitos de popularidade e de aceitação e rejeição social.

Nas escolas, a diferença começou por estar associada às classes sociais e ao contexto de que os alunos eram provenientes, estendendo-se posteriormente às dificuldades escolares e à deficiência, às crianças institucionalizadas e às de etnia cigana. Todavia, no sentido da promoção da igualdade e na criação de “Uma escola para todos”, torna-se fulcral deslindar os aspetos que ainda levam à rejeição do outro.

Neste sentido, alguns investigadores encontraram aspetos distintos no modo como as crianças de várias idades descrevem outras pessoas, com as mais novas a evidenciarem as características físicas e as mais velhas a salientarem os traços de natureza psicológica.

Vera da Silva (2001:6) no seu estudo sobre a rejeição do “outro” que é “diferente”, baseado em depoimentos de crianças em contexto escolar/lúdico, considera como indicadores de rejeição os apresentados na seguinte tabela:

**Tabela nº 1: Indicadores de rejeição**

<b>Categorias de rejeição</b>	<b>Definições operacionais</b>	<b>Depoimentos de crianças em contexto escolar/lúdico</b>
<b>Autoritário</b>	Postura ditatorial na relação com os outros	Mandão Dá ordens Julga-se o melhor O único que sabe
<b>Perturbador</b>	Comportamentos que danificam o ambiente incluindo agitação, irritabilidade e pessimismo	Brinca muito Conversa muito Nervoso Provocativo Chato Incomoda e perturba
<b>Não participativo</b>	A não realização/ participação das atividades	Não brinca Não joga Não trabalha Não dá ideias
<b>Agressivo</b>	Agressividade em atos e palavras	Garreia Diz palavrões Bate Empurra
<b>Transgressor</b>	Não respeita normas estabelecidas	Promete e não cumpre Não respeita as regras
<b>Não amigo</b>	Atitudes de egocentrismo	Não empresta nada Não é amigo Fala mal dos outros
<b>Estigmatizado</b>	Características físicas alvo de possíveis estigmas	Gordo É Deficiente Tem problemas

Também Maria Teresa Santos (2008) se debruçou sobre a temática do “Pensar as diferenças através do olhar de crianças e jovens”, com o objetivo de conhecer a representação que crianças e jovens têm da diferença, através da descrição de um outro que consideram diferente de si.

Após cruzamento dos dados gerais, a autora supra citada, concluiu que quando os sujeitos descrevem o outro que consideram diferente de si, são mencionados como indicadores de rejeição, os que se prendem com aspetos relacionados com os comportamentos e competências sociais. Ao valorizarem os aspetos comportamentais e as competências sociais, demonstram como são estes os fatores relevantes para se ser aceite/rejeitado entre os seus pares. Salienta-se, porém, que os participantes no estudo demonstram ter a noção dos custos que a rejeição implica, pelo que privilegiam o estabelecimento de relações positivas e gratificantes.

Para estas crianças e jovens, o que parece importar é a possibilidade da partilha e do encontro com o outro, a constatação de que o que é diferente tem, afinal, de muito semelhante. Deste modo, ao manifestarem a sua opinião sobre o outro, também esclareceram muito sobre o modo como se veem a si próprios e, de como é fundamental que, cada um seja reconhecido na sua diferença e individualidade.

É neste processo que se tendem a estabelecer fronteiras entre o que se considera normal/anormal e aceitável/inaceitável. Mas a norma, qualquer que ela seja, é sempre relativa e a diferença por ela estabelecida, é naturalmente *“uma construção social historicamente e culturalmente situada”* (Rodrigues, 2006:78).

A diferença surge, geralmente, como fonte de insegurança do Eu e do grupo a que se pertence, como algo ameaçador que pode conduzir à desregulação do mundo social. Contudo, sendo a diferença uma regra e não uma exceção, parece, que há diferenças que são mais profundas do que outras e que desencadeiam mecanismos de rejeição, daqueles que se afastam de uma qualquer norma.

Assim, uma escola que desenvolva projetos que versem assuntos como a diversidade e se discutam abertamente temas como o preconceito e a diversidade, talvez a aceitação do “outro” se torne mais fácil. Todo o espaço educativo que omite os valores contribui para aumentar o preconceito, o distanciamento em relação à diversidade do “outro”, pois se não for trabalhado o fator diferença acaba por se tornar difícil a aceitação do outro por parte das crianças.

Assim sendo, pensamos que é necessário aprender não apenas a conviver com a diversidade, mas sim a promovê-la e principalmente a respeitá-la como outra “coisa” qualquer na vida.

Segundo Senra (2008:19) *“É durante os seus anos de formação que as crianças adquirem o entendimento das diferenças, o respeito e o apoio mútuos em ambientes educacionais que celebram a diversidade humana”*.

O papel do grupo e da comunidade escolar são fundamentais para que a criança se sinta confiante/segura e saiba posteriormente lidar com este tipo de situações. O grupo de pares constitui um importante contexto desenvolvimental que delinea e suporta os comportamentos dos seus membros, uma vez que define a sua identidade, podendo ter um carácter restritivo.

## **4.2 A aceitação do outro**

Hoje, entendemos que a diversidade e a diferença são valores positivos e fatores importantes de progresso. Essa multiplicidade assente em fatores biológicos e culturais obrigou à criação de uma norma ética que regulasse a nossa vida comum, a igualdade de direitos, nas diferentes esferas da sociedade. Deste modo, tornar as pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NEE) parte da comunidade é só um primeiro passo, porque ser parte da sociedade significa ter lugar na sua estrutura e desempenhar um papel social. Assim, o verdadeiro desafio a atingir é que as pessoas com NEE desempenhem funções sociais que sejam válidas e valorizadas.

A base desta valorização e inclusão passa por propiciar verdadeiros momentos de convivência com os seus pares, permitindo o desenvolvimento social, emocional, psicológico e, ao mesmo tempo, cognitivo. Esta convivência dar-se-á na escola, uma vez que as crianças passam grande parte do seu dia em estabelecimentos de educação.

Ainda que sempre próxima da consideração da diferença entre as pessoas de uma forma mais ou menos assumida, a educação tem, nos últimos anos, dedicado uma atenção especial à forma como encarar ou mesmo celebrar esta mesma diferença. As relações sociais estabelecidas entre os pares desempenham um papel primordial, para a formação da identidade de cada um, pois ainda que considerados seres únicos, pertencem a uma comunidade. Em total harmonia, as crianças aprendem a descobrir o mundo com os amigos do seu tamanho, partilhando saberes e experiências vividas, sendo que esta partilha se torna ainda mais relevante em idade escolar. Assim sendo, havendo um bom e normal desenvolvimento pessoal e social poder-se-á possibilitar e providenciar uma melhor relação intra e intergrupala (Ornelas, 2001, cit. in Santos, 2006) e (Vayer & Roncin, 1999).

Contudo, realçamos que as diferenças individuais são incontornáveis e que, por isso, as crianças diferentes também assumem posturas, comportamentos e revelam personalidades distintas, consoante o seu grau de limitação e o tipo de deficiência que têm associada.

Todavia, Maria teresa Santos (2008), concluiu que a maior barreira para o desenvolvimento de relações entre pares e aceitação ou não aceitação do Outro, não passa pela diferença/deficiência enquanto aspeto físico, mas sim pelos comportamentos manifestados pelos sujeitos considerados diferentes. Neste seu estudo, através da

metodologia de narrativa escrita, a descrição do Outro tido como diferente é feita pela maioria dos sujeitos recorrendo, primeiramente, a características de Comportamentos, seguida de Atributos Físicos e por fim, de Competências. Por sua vez, na entrevista, esta sequência surge ordenada pelos aspetos associados ao Comportamento, Competências e por último, aos Atributos Físicos.

Segundo Vayer e Roncin (1994), para que se possa compreender as relações do grupo de pares é necessário saber o que estas exprimem e em que situações.

Os mesmos autores defendem que as crianças sem deficiência escolhem, maioritariamente, para amigos e parceiros de trabalho, outras crianças sem deficiência, ficando os alunos com DID separados. No entanto, não significa que não sejam aceites, pois, algumas destas crianças chegam a ser escolhidas para as brincadeiras e trabalhos, tal como são bem tratadas pelos colegas, mesmo aqueles que não são escolhidos.

De acordo com Vera da Silva (2001:10) as possíveis indicadores de escolha mais valorizados pelas crianças são os seguintes:

**Tabela nº 2- Possíveis indicadores de escolha**

<b>Categorias de escolha</b>	<b>Definições operacionais</b>	<b>Depoimentos de crianças em contexto escolar/lúdico</b>
<b>Qualidades pessoais</b>	Atributos positivos que se atribuem às pessoas através de um comportamento específico	Amigo Sincero Amável Simpático Amoroso
<b>Características de personalidade:</b> <b>1 - Bom Humor</b>	Atitudes que transmitem bom humor que aliviam o ambiente	Engraçada Não leva as coisas a mal Divertido Brincalhão
<b>Capacidades cognitivas, motoras</b>	Competências a nível cognitivo e motor	Esperto Inteligente Saber jogar Ser bom jogador

Todavia, aceitar os colegas com NEE e em particular, com Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (DID), depende muito dos conhecimentos que as crianças têm sobre este tema. Neste campo será primordial a atuação de todos os agentes educativos e da família, enquanto transmissores de saberes.

Os dados desta pesquisa revelam que os comportamentos, quando presentes levam a criança a ser rejeitada pelos pares estão associados, principalmente, a autoritarismo, conduta perturbadora, agressiva e de não participação, e estas classes comportamentais são designadas de “indicadores de rejeição”.

Na direção oposta, a presente pesquisa aponta uma tabela de comportamentos que levam as crianças a aproximarem outras de si. A esta classe de comportamentos, denomina-se “indicadores de escolha”. Estes últimos referem-se justamente a condutas pró-sociais que vêm neutralizar comportamentos inadequados. Sendo assim, crianças escolhem os seus pares segundo comportamentos operacionalizáveis de bom humor, participação, não-agressão; qualidades pessoais favoráveis que estes apresentem, como ser bondoso, amigável, simpático, ser possuidor de habilidades acadêmicas, motoras e intelectuais, necessárias à atividade em questão. Deste modo, há estímulos que propiciam aproximação, enquanto outros conduzem ao afastamento. Já o que faz com que as pessoas se aproximem ou se afastem, caracteriza a escolha ou a rejeição entre os pares, encontra-se nas condutas favoráveis ou desfavoráveis que as crianças apresentam nas suas relações.

Ninguém nasce rejeitado, mas experimenta a rejeição nos seus relacionamentos, e isto é passível de mudança. A expectativa é de que as mudanças ocorram, o quanto antes na vida da criança para que este processo de rejeição não deixe as suas marcas profundas a ponto de a criança vir a apresentar grandes dificuldades de adaptação socio afetiva na sua vida, enquanto adolescente e adulto.

Deste modo, detetando os comportamentos pró-sociais que facilitam a aceitação e o bom relacionamento entre as pessoas, estes podem ser utilizados quase como “antídotos” na redução ou prevenção dos comportamentos de risco para a delinquência.

Esta pesquisa evidencia que crianças, emitindo classes comportamentais consideradas “indicadores de rejeição” (autoritarismo, conduta perturbadora e agressividade), são aquelas que mais sofrem o afastamento dos seus pares. Neste caso, a família pode exercitar a criança a condutas apropriadas ou inapropriadas e, passar a desenvolver um “padrão educativo” favorável, aquele que pressupõe respostas positivas

e ações cooperativas, e consequências negativas para condutas inadequadas, alvo de procedimentos disciplinares.

Partindo-se da premissa que a instituição escolar é um lugar privilegiado para o contacto com os outros, dada a diversidade da sua população, esta afigura-se como a principal organização capaz de criar instrumentos que propiciem ambientes acolhedores da diferença, necessitando para tal de desenvolver práticas inclusivas, que se centrem na eliminação de obstáculos que acentuem as desigualdades.

#### 4.3 – A importância do ambiente educativo para a aceitação do outro

Sabemos que a escola é um espaço onde existem muitas pessoas diferentes umas das outras, tanto em relação à personalidade como à capacidade de comunicar/agir e que é o local onde as crianças, em idade escolar, passam a maior parte do seu tempo. Podemos então considerar que este é o espaço socializador por excelência, pois partindo-se do pressuposto que é sempre benéfico aproximar crianças com e sem deficiência, este desígnio servirá para o desenvolvimento de ambas enquanto seres que se crescem e aprendem mais rapidamente, através de interações sociais.

Este facto é sustentado por Laws e Kelly (2005) ao referirem que para o aluno diferente, em particular, as interações com os seus semelhantes sem deficiência, ajudam-no a ultrapassar barreiras impostas pelas limitações que possui e permitem-lhe desenvolver competências linguísticas, sociais, emocionais e até académicas. Salientam, ainda, que uma boa relação entre pares, assegura o sucesso da inclusão das crianças com deficiência na escola.

Assim, a criação de escolas inclusivas permite uma igualdade de direitos e espera-se, então, que se encontre preparada física e socialmente para receber as crianças que são especiais que, por isso, precisam de formas diferentes de acolhimento. Esta inclusão deverá ocorrer a nível físico, pedagógico e afetivo (por parte de toda a comunidade educativa).

Neste sentido, o desenvolvimento das crianças com NEE e, sem dúvida com DID, nas diversas áreas poderá ser proporcionado de diversas formas, sendo essencial também que se promovam as diversas aprendizagens constantes do seu currículo. No entanto, será mais favorável que se implementem em contexto lúdico, podendo ser promovidas através de uma metodologia de trabalho de pares, em regime de tutorias.



Como defendem Vayer & Roncin (1994:84) “*A procura do outro e a escolha dinâmica essencial possuem um duplo significado*”.

Esta metodologia de trabalho pode ser desenvolvida na escola mas, também, nos Centros de Atividades de Tempos Livres, enquanto local onde se reforçam as aprendizagens efetuadas na escola. Estas didáticas, implementadas em conjunto, poderão contribuir para formar indivíduos pertencentes a um grupo/comunidade e servirão para ultrapassar barreiras comunicativas, sociais, emocionais e até académicas. Todavia para que se superem todos estes obstáculos é necessário promover uma cultura de grupo.

Para a criança diferente, aprender a viver e a trabalhar com os seus pares, dependerá das experiências e atividades que o animador/educador propõe, da capacidade dos pares para se adaptarem às suas características e das próprias relações e interações, que se criam entre a criança especial e a comunidade escolar em que está inserida.

Assim, as atitudes dos agentes educativos influenciam imenso a inserção harmoniosa dos alunos com DID, pois se elas não forem adequadas, os alunos sem DID ficaram certamente menos recetivos à aceitação dos seus pares.

Atuar para que todos sejam aceites, implica dinâmicas de sensibilização sobre os tipos de diferenças que existem entre as crianças, incluindo os alunos com DID, para que se percecionem as necessidades daqueles que são diferentes e, se efetuem mudanças na forma como são recebidos na comunidade escolar e na respetiva turma, enquanto membros válidos e ativos.

Hoje em dia, a maioria das escolas e dos Centros de atividades já vão estando preparados para receber e ajudar estas crianças, mas continuará a existir um trabalho que implica mudança, da parte dos diversos agentes envolvidos.

Neste processo de inclusão destes alunos, o adulto bem como todos os agentes educativos devem sensibilizar os pares sem deficiência para a aceitação da diferença, apresentado as similitudes existentes entre eles, uma vez que diferentes estudos mostram que o comportamento dos pares está relacionado com as identificações que fazem entre si e na influência da pressão do grupo nas suas atitudes.

Tal como refere Maria Teresa Santos (2008) após a análise dos resultados de um estudo, sobre esta temática, a diferença no Outro destaca-se ordenadamente pelo seu Comportamento, Atributos Físicos e Competências Sociais. Para as crianças e jovens, as diferenças, como os adultos as catalogam, não têm o mesmo significado e o que lhes

parece importar é a possibilidade de partilha e do encontro com o outro, e a constatação de que o que é diferente tem afinal, muito de semelhante. Ao valorizarem os aspetos comportamentais e as competências sociais indicam, claramente, como são estes os fatores relevantes para se ser aceite ou rejeitado entre os seus pares.

Deste modo, é também essencial que os adultos adotem posturas distintas face a tudo o que possa ser considerado diferente, pois enquanto agentes veiculadores de ensinamentos, saberes e experiências, se não conseguirem quebrar determinados estigmas, não poderão com certeza alterar comportamentos no seio dos grupos mais novos. Trata-se, pois, de alterar culturas enraizadas quer no seio da escola, de outras instituições escolares quer na própria sociedade.

O grupo deve ser encarado como uma rede de relações entre indivíduos, sendo este o nível superior de complexidade social, que se define pelas relações que o constituem e pelos tipos de interações que caracterizam os participantes dessas relações (Rubin 2006). Este autor salienta ainda que um grupo não constitui apenas uma agregação de relações, mas também depende de propriedades e processos como a organização hierárquica e a coesão social.

Neste sentido, um grupo representa um conjunto de pessoas em interação com determinado grau de influência recíproca e pode ser formado de forma espontânea ou com uma estrutura formal, como é o caso das turmas (Rubin, 2006).

Vaughn e Santos (2009) destacam que os grupos nas crianças pré-escolares adotam regras informais e, geralmente, envolvem a obrigação de brincar juntos. Os autores reforçam ainda que a violação desta obrigação implica a desconexão da relação afetiva. Para que tal não aconteça, cabe aos adultos – educadores e professores – providenciar metodologias promotoras de aceitação e, ao mesmo tempo, de capacitação para que se estimule a comunicação entre todos e se respeite a diferença de cada um.

Segundo Nielsen (2006), é importante o tipo de discurso que se faz com alunos com DID, pois não se devem transmitir atitudes negativas e entravar a sua autoestima. Também Correia e Martins (2002:61) defendem que o reforço positivo é a forma mais eficaz de solidificar determinado comportamento desejado, *“O reforço positivo consiste na existência de uma recompensa, com o objectivo de se aumentar determinada resposta, enquanto que o reforço negativo consiste na remoção da recompensa tendo o mesmo objectivo, aumentar determinada resposta”*.

Assim, as diferentes estruturas educativas devem fomentar ambientes em que se desenvolvam atitudes positivas perante a diversidade, isto é, facilitar a comunicação e a

interação na realização de trabalho entre pares e auxiliar na aquisição de competências ao nível do desenvolvimento académico e social. Devem, também, promover a construção de ambientes socialmente amigáveis e estimulantes, preparando para a vida na comunidade evitando os efeitos negativos da exclusão.

Mais do que um espaço destinado à alfabetização e à aprendizagem de conteúdos, a escola influencia de forma significativa a formação moral e é um espaço importante de socialização.

A escola tem um papel de destaque na forma como atua perante os alunos com dificuldades de desenvolvimento e aprendizagem. A intervenção pedagógica terá que ter uma dimensão que não abranja unicamente a dimensão ensino/ aprendizagem, mas também a dimensão social do aluno. Os alunos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais necessitam de aprender coisas diferentes das do currículo “normal”, de modo a desenvolverem competências em áreas tais como, a socialização e a independência pessoal, propícias a um bem-estar físico e psicológico.

#### **4.4 – As relações de amizade**

No estudo das relações entre pares, as relações de amizade assumem especial importância, uma vez que constituem uma forma de relação didática por excelência entre as crianças (Rubin, 2006). Este autor destaca que a reciprocidade é o fator que distingue a amizade de uma atração não recíproca, de uma criança por outra, representando esta última um desejo por parte de apenas um dos pares.

Howes (1983) define amizade como uma preferência mútua para interação, caracterizada por uma complementaridade e reciprocidade no jogo e uma partilha de afetos positivos. Contudo, associa a capacidade de fazer amigos, a qualidade e a estabilidade das amizades, à maturidade emocional e sociocognitiva das crianças.

A literatura tem atestado, de forma inequívoca, a importância que as interações e relações com pares – particularmente as de amizade e com o grupo – assumem no desenvolvimento e bem-estar psicossocial dos indivíduos, ao longo de toda a sua vida. Como consequência, começou a surgir o interesse por aqueles que, devido ao medo, à ansiedade e/ou à timidez, a problemas comportamentais, se retiravam das interações – nomeadamente com os seus pares – perdendo, assim, todos os benefícios individuais, sociais, cognitivos e emocionais que lhe estão associados.

Assim, crianças diferentes poderão ficar prejudicadas nas suas relações de amizade, pois tendem a ter um desempenho social menos satisfatório, comparativamente com os seus pares que apresentam um desenvolvimento normal. Especialmente as crianças que têm poucas capacidades de comunicação e limitações motoras e tendem a apresentar comportamentos inadequados, por vezes agressivos, interagem menos com os seus pares, e em consequência disso, são menos aceites por eles.

Salienta-se, ainda, que a relação entre comportamento agressivo e a experiência de rejeição pelos pares, pode variar de acordo com o género, o período de desenvolvimento e o grupo de pares. Por exemplo, a associação entre agressão e rejeição é mais acentuada nos anos pré-escolares ou nos primeiros anos de escola, do que em fases posteriores da infância.

Vaughn (2000) verificou haver uma maior estabilidade ao longo do tempo no caso de raparigas relativamente aos rapazes, o que lhe permitiu discutir que as questões relacionadas com a amizade, possam revelar-se importantes para as raparigas mais precocemente, o que é consistente com o padrão de que as raparigas exibem com mais frequência e mais cedo comportamentos pró-sociais, permitindo-lhes assim atraírem mais amigos.

O mesmo autor, para além do género, evidencia a questão da maturidade como essencial para as amizades partilhadas, pois verificou que, numa amostra de crianças em idade pré-escolar, as crianças mais velhas revelam uma maior tendência para participar em amizades recíprocas do que as crianças mais novas, logo existe um maior desenvolvimento na área da sociabilização.

É de referir, também, a importância da cultura e do contexto na socialização e relação entre pares das crianças, nomeadamente nas relações de amizade. Howes (2009) menciona que diferentes culturas e valores levam a práticas e atividades diferentes. As culturas “coletivistas” valorizam a coesão dos grupos, com base em famílias extensas, enquanto as culturas “individualistas” desvalorizam as ligações entre os indivíduos.

No primeiro caso, os pais tendem a procurar oportunidades para as crianças desenvolverem relações estáveis com os seus primos e outros parentes ou pares, ao contrário dos pais nas culturas “individualistas”, que se preocupam mais com aspetos relacionados como o sucesso escolar. Nesta situação, cabe às escolas, centros de atividades de tempos livres cumprirem essa tarefa.

Assim, Howes (2009) concluiu que os contextos e os ambientes em que a criança interage, definem o tipo e a qualidade da amizade, sendo que um ambiente emocional e socialmente positivo leva a mais amizades positivas.

Considera-se, como atrás foi exposto, que a amizade tem o potencial de promover desenvolvimento, aprendizagem e saúde. Trata-se de uma relação social que permite desenvolver aspetos como a confiança, a lealdade, a empatia, a generosidade, o apoio emocional, a proximidade e o companheirismo.

Quando se fala de crianças/jovens com DID, a nível afetivo e social, podem surgir alterações comportamentais, tais como a instabilidade emocional, o comportamento perturbador, a falta de atenção, apatia e medo da novidade, a falta de imaginação e iniciativa, e ainda as dificuldades de integração e imaturidade do ponto de vista dos gostos e interesses. Estas barreiras poderão dificultar a criação de relacionamentos de amizade com os seus pares.

Mais uma vez é de extrema importância o papel dos educadores/professores no sentido de anularem estas dificuldades, uma vez que as relações de amizade entre pares poderia contribuir para melhorar comportamentos desajustados, propiciar bem-estar e melhor a autoestima.

Estas crianças apresentam ainda graves problemas de comunicação que por sua vez também geram problemas a nível de socialização. Estes problemas podem pôr em causa a sua inclusão. Não podemos descurar o facto de as crianças com DID, tal como as outras crianças ditas “normais”, têm necessidades de expressar sentimentos, fazer pedidos, fazer escolhas e de interagir com os seus pares, mas devido às dificuldades apresentadas no desenvolvimento da linguagem ficam limitados e não conseguem expressar todas essas necessidades. Para colmatar essas dificuldades é importante existir um reforço positivo de todos os sinais com intenção comunicativa e aumentar a quantidade de oportunidades de comunicação.

Por sua vez Nunes (2001:80) considera que comunicar é *“Um processo complexo de troca de informação usado para influenciar o comportamento de outros”*. De acordo com esta definição é possível que as crianças desenvolvam o processo interativo com um recetor que as compreenda de forma a alcançar maior independência e obter um maior controlo sobre o ambiente, estabelecer e criar amizades pois, como aponta mais uma vez Nunes (2001:81) *“Comunicando a criança desenvolve as suas capacidades e competências, em virtude das trocas que mantém e assume com o meio*

*ambiente. Quanto maior for a sua capacidade para comunicar, maior controlo ela poderá ter sobre o seu meio ambiente”.*

As dificuldades que temos vindo a apresentar levam a que estas crianças tenham tendência para se isolarem e para serem isolados do seu grupo, logo é de extrema importância que desde tenra idade, o adulto estimule a sua inclusão num grupo de crianças normais.

É possível concluir que as amizades proporcionam benefícios para o desenvolvimento social e emocional das crianças com DID, sendo que os amigos têm um papel fundamental no desenvolvimento das suas competências sociais.

## **5 - Ludicidade**

A palavra ludicidade teve origem na palavra latina “ludus” e significa “jogo”, no entanto o conceito de ludicidade vai mais além do que o seu simples sinónimo de jogo, sendo associada também a brincadeira e a algo de espontâneo.

Segundo as perspetivas de Piaget (1969) e Vygotsky (1982), a ludicidade desempenha um enorme papel no desenvolvimento cognitivo e social da criança, pois é através das suas brincadeiras que elas se desenvolvem e socializam. Neste sentido, o recurso ao brinquedo é fundamental, pois é através dele que a criança encontra o seu papel na sociedade e ao mesmo tempo adquire aprendizagens.

Os jogos e as brincadeiras são de extrema importância na formação da inteligência, sendo o papel do animador/educador fulcral em todo este processo de aprendizagem e centrado na reflexão: *“(…) sobre as suas intenções, educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização. O planeamento do ambiente educativo permite às crianças explorar e utilizar espaços, materiais e instrumentos colocados à sua disposição, proporcionando-lhes interações diversificadas com todo o grupo, em pequenos grupos e entre pares, e também a possibilidade de interagir com outros adultos.”* (Silva,1997:26).

Assim, considera-se que brincar é um ato natural da criança, onde esta demonstra a sua relação com o mundo e com os outros, tomando conhecimento de si como um ser com capacidade de decidir. É através da brincadeira que a criança projeta todos os seus desejos, intenções e sonhos, pois enquanto brinca com as outras crianças, ela comunica, constrói, destrói, analisa, volta a construir e vai progressivamente,

entendendo e harmonizando-se com as realidades, a sua e a das outras sempre em mudança.

Neste sentido, os primeiros anos de vida são importantíssimos na formação/crescimento da criança, pois durante este período esta forma a sua identidade, a sua estrutura física, socio efetiva e também intelectual. No entanto, devem adotar-se várias estratégias de atuação, nas quais as atividades lúdicas assumem um papel preponderante, pois são bastante importantes no desenvolvimento da criança.

Estas atividades lúdicas podem ser uma brincadeira, um jogo ou qualquer outra atividade que permita tentar uma situação de interação. Logo, mais importante do que o tipo de atividade lúdica a desenvolver, é a forma como é dirigida, como é vivenciada e o porquê de estar a ser vivenciada.

Considera-se, deste modo, que toda a criança que participa em atividades lúdicas adquire novos conhecimentos, brinca, joga e diverte-se. Para Piaget (1969) e Vygotsky (1982), a criança ao brincar desenvolve a sua “linguagem”, comunicando com outras crianças passando a entender o mundo e a desenvolver o seu conhecimento, portanto é necessário colocar a brincadeira como sua parceira na educação, para que a aprendizagem seja mais agradável e proveitosa no seu dia-a-dia.

Também Pires e Pires (1992) partilham da opinião de que a atividade lúdica é geradora de prazer e de alegria para a criança e, ao mesmo tempo, mobiliza para a ação promovendo níveis elevados de atenção e interesse.

Sendo assim, tal como as crianças tiveram ao longo dos séculos vários conceitos que lhes atribuíam ou não o devido valor; também os jogos e brinquedos nem sempre tiveram a mesma importância. Brincar ajuda a criança no seu desenvolvimento social, físico, intelectual e afetivo, pois é através das atividades lúdicas que a criança desenvolve a expressão oral e corporal, se integra na sociedade e constrói o seu próprio conhecimento.

## 5.1 - A importância do lúdico ao longo dos tempos

*Em todos os tempos, para todos os povos, os brinquedos evocam as mais sublimes lembranças. São objectos mágicos, que vão passando de geração a geração, com um incrível poder de encantar crianças e adultos.*

*(Velasco, 1996)*

Desde a antiguidade que o jogo ou o lúdico fazem parte do quotidiano humano, estando presentes nas mais diversas formas e são vários os autores que tratam e relevam a importância que os jogos têm na nossa formação, enquanto cidadãos e o desenvolvimento que proporcionam, as sensações de descontração que transmitem, de lazer, de brincar e ao mesmo tempo a sua relação com a aprendizagem.

O lúdico, como é óbvio, está mais presente na infância mas é importante em todas as idades. A criança precisa de sentir-se atraída pelos jogos ou brincadeiras que lhe propomos, para o seu desenvolvimento psicomotor, para a socialização, a autoconfiança, o pensamento, o afeto e servem igualmente para aquisição de novos vocábulos.

São vários os autores que estudaram e que se debruçaram sobre o lúdico, sobre os jogos, não só na atualidade. Já Platão e Aristóteles, dois dos filósofos mais conceituados da Antiguidade Clássica, abordaram esta temática e reconheceram o valor prático dos jogos e a sua importância no processo de formação.

Já no século XX, outros pesquisadores debruçaram-se sobre os jogos como Vygotsky e Piaget. Vygotsky (1896 – 1934) considerava a brincadeira como resultado das influências sociais que a criança vai recebendo através do contato com o meio envolvente. Piaget (1896 – 1980) via os jogos como meio para o desenvolvimento intelectual.

Quanto à utilidade do lúdico, é de salientar de que a brincar também se aprende, se cresce, se adquirem competências, autonomia e mais criatividade. No faz de conta a criança desenvolve a imaginação e cria um mundo imaginário onde os acontecimentos se sucedem segundo os seus gostos e interesses.



Para Piaget (1990) a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo por isso, indispensável à prática educativa. Assim, o jogo constitui uma condição para o desenvolvimento da criança, já que esta quando joga assimila e pode transformar a realidade. Também Vygotsky (1989) nas suas análises sobre o jogo, estabeleceu uma relação entre este e a aprendizagem, uma vez que o jogo contribui para o desenvolvimento intelectual, social e moral, isto é para o desenvolvimento integral da criança.

Para este psicólogo, o jogo só surge nas atividades infantis por volta dos três anos, pois antes desta idade a criança não consegue interiorizar símbolos para representar o real através imaginário. Desta forma, Vygotsky (1989) acreditava que é no mundo ilusório e imaginário da criança que aparece o jogo, onde a criança é um ser ativo que constrói e cria através das suas interações sociais.

Através do jogo a criança consegue definir conceitos, criar situações que desenvolvam a sua atuação de situações reais. Podemos então dizer que para este autor, o jogo aparece no mundo imaginário e contribui para o desenvolvimento do sujeito onde as interações sociais levam a uma aprendizagem.

Esta ideia defendida por Vygotsky (1989) de que o jogo é resultado da ação social, confirma a sua teoria onde ele dá valor ao fator social. Neste processo dinâmico, o jogo simbólico desenvolve-se em regras de conduta vindas da própria ação mencionada. *“A ação imaginária contribui no desenvolvimento das regras de conduta social, onde as crianças, através da imitação, representam papéis e valores necessários à participação da mesma vida social por elas internalizadas durante as brincadeiras em que imitam comportamentos adultos”* (Vygotsky, 1989:53).

Concluimos assim, que para este autor o jogo apresenta três características fundamentais que são: a imaginação, a imitação e as regras. O que torna o jogo uma atividade importante para o desenvolvimento infantil não é a ação espontânea da criança, mas sim é a capacidade que esta tem em imaginar situações, em imitar papéis sociais e ainda a interação que existe durante as atividades lúdicas, os conteúdos abordados e as regras de conduta implícitas a cada situação.

Ao criar e recriar uma atividade lúdica, a criança desempenha papéis e comportamentos dos adultos, onde experimenta valores, hábitos, atitudes e situações para as quais na vida real não está preparada, dando-lhes significados imaginários.

Em síntese, podemos dizer que para Vygotsky (1989) é através da brincadeira e do jogo que a criança se desenvolve afetiva, social e cognitivamente. Na escola, o jogo pode ser um instrumento para o desenvolvimento integral dos alunos; no entanto, para que se alcance o desejado e a atividade tenha sucesso, é necessário o professor definir objetivos.

Posto isto, a noção de jogo para este psicólogo vai de encontro com a perspetiva socio-histórica, que defende haver relação entre aprendizagem e desenvolvimento, onde uma aprendizagem bem programada estimula o desenvolvimento que consequentemente leva a novas aprendizagens. Ao professor cabe o papel de proporcionar condições para que se desenvolvam os processos cognitivos. O jogo permite ao professor não só avaliar o que a criança consegue fazer sozinha, mas também o que está a ser consolidado no momento com a ajuda de terceiros. Deste modo, podemos evitar situações de fracasso e a rotulação, por vezes errada, de muitas crianças como sendo portadoras de problemas de aprendizagem.

O jogo deve ser praticado com uma determinada finalidade e de forma construtiva e nunca como preenchimento de lacunas. Quando escolhidos adequadamente, os jogos podem ser um ponto de partida para qualquer centro de interesse e em qualquer área de desenvolvimento, podendo ser ótimas estratégias para inculcar determinados valores às crianças.

Um outro autor, mais atual, Kisimoto (2005:31) defende que *“A educação lúdica esteve em todas as épocas, povos, contextos de inúmeros pesquisadores, formando, hoje, uma vasta rede de conhecimentos ao só no campo da educação, da psicologia, fisiologia, como as demais áreas do conhecimento”*.

Brincar ajuda, então, a criança no seu desenvolvimento social, físico, intelectual e afetivo. Uma vez que é através das atividades lúdicas que a criança desenvolve a expressão oral e corporal, se integra na sociedade e constrói o seu próprio conhecimento, este é sem dúvida um grande contributo para as crianças com DID.

## 5.2 - O papel do animador/educador em contexto lúdico

Um animador/o educador é aquele que ao possuir formação adequada, é capaz de elaborar/ executar um plano de intervenção numa instituição ou grupo, utilizando várias técnicas culturais, sociais e educativas, desportivas, lúdicas e recreativas.

Na nossa opinião qualquer animador para conseguir o seu objetivo deverá ser portador das seguintes características: ser lúcido, ter um bom conhecimento de si próprio; ser adulto com estabilidade social e afetiva, deve ser objectivo, ter a capacidade de aceitar - se a si e aos outros e de viver em colectividade, ter grande capacidade de criatividade, ou seja, ter imaginação e iniciativa para realizar projetos e planos de ação.

Um animador/educador apresenta-se assim como um incentivador, promovendo a organização do grupo de modo a que este seja autónomo e possa funcionar sem que o técnico tenha de estar presente. É por excelência *um agente social*, uma vez que a sua ação está direcionada para grupos, tentando-o envolver numa ação e não indivíduos isolados e apresenta-se como um *comunicador*, capaz de estabelecer uma comunicação positiva entre pessoas, grupos e comunidades.

Compete, então, ao animador/educador desempenhar o papel central de responsabilidade de promover a vida do grupo/ turma através de instrumentos/técnicas que dinamizem ações junto das crianças envolvidas. Considere-se, ainda, que o animador deve enquadrar as atividades em função das necessidades e aspirações do grupo, tentando enriquecê-las e desenvolver a autonomia dos grupos.

Para Carla Canto, o animador deverá direcionar o desenvolvimento integral da personalidade, favorecendo a comunicação individual, agir de forma a colocar o grupo em movimento, ajudar a criança a conhecer-se e a conhecer os outros, respeitando as regras e tomando consciência do meio em que está inserida.

Assim qualquer atividade realizada no âmbito infantil tem de se ter sempre em conta a criatividade, participação, espontaneidade e satisfação da criança. Para que isto aconteça, é necessário que um animador possua capacidade organizativa, espírito de solidariedade, compreensão, liderança e tolerância.

Todos nós sabemos que o profissional da educação tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança. Cabe-lhe a ele, proporcionar um ambiente estimulante que forneça experiências enriquecedoras e divertidas, a fim de ajudar a criança a desenvolver as suas capacidades e a melhorar a sua auto-estima.

Durante muitos anos, o ato de ensinar foi visto apenas como transmissão de conhecimento, onde o aluno era um agente passivo e se limitava a ouvir. Mas com o aparecimento de uma nova forma de ensinar, surgiu também uma nova forma de aprender, onde a criança passa a ter um papel mais ativo. Assim, espontaneamente através do brincar, do jogar e do lúdico, as crianças adquirem novos conhecimentos.

A utilização dos jogos no ensino veio trazer mudanças na postura do professor perante o ensino, o seu papel passa de transmissor (orador) de conhecimento para observador, para mediador e até mesmo de incentivador da aprendizagem.

Reconhecendo que através do brincar, o educador/professor tem a oportunidade de conhecer o nível de desenvolvimento das suas crianças, cabe-lhe a ele preparar um ambiente para proporcionar o jogo, com materiais que despertem a curiosidade e proporcionem a autonomia e a criatividade. No entanto, para que os jogos e brincadeiras sejam considerados ferramentas eficazes para o ensino-aprendizagem é preciso uma planificação organizada, contendo objetivos e metas para que o jogo não passe a uma atividade perdida e sem fundamentos.

Articulando o processo de ensino-aprendizagem ao brincar, o educador/professor alcançará melhores resultados, proporcionando o desenvolvimento integral da criança pois quando a criança brinca não separa o emocional, o motor, o social, o cognitivo, ambas as capacidades estão envolvidas.

O papel do educador/professor centra-se então em procurar meios que facilitem novos conhecimentos e isso só é possível através da observação. Através da análise de uma simples brincadeira, o educador/professor tem acesso a informações preciosas para a sua prática, pois para além de ser um orientador também deve ser um desafiador, aumentando o grau de dificuldade do jogo de forma a torná-lo mais interessante, para que haja uma maior aprendizagem.

Sempre que for possível, o educador/professor deve entrar nas brincadeiras das crianças e questioná-las sobre as mesmas, a fim de obter informações para enriquecer futuras brincadeiras. Quando o educador/professor entra no jogo, passa a ser um modelo para as crianças e observa de perto a sua evolução e o desenvolvimento do jogo. Ao educador/professor que se envolver no mundo mágico infantil, deverá estar munido de alguns conhecimentos teóricos e práticos e será necessário ainda uma grande capacidade de observação para recolher informações. A estes saberes alia-se o carinho e a vontade de ser companheiro das crianças, neste processo. *“A esperança de uma criança, ao caminhar para a escola é encontrar um amigo, um guia, um animador, um líder;*

*alguém muito consciente e que se preocupe com ela e que a faça pensar, tomar consciência de si e do mundo e que seja capaz de dar-lhe as mãos para construir com ela uma nova história e uma sociedade melhor”* (Santos, 2010:109).

Podemos concluir que é fundamental garantir uma formação lúdica ao educador/professor para que este possa ter uma prática educativa ainda com mais sucesso

Em síntese, consideramos que o educador/professor além de transmitir conhecimentos, deve também ser alguém, que entenda o ser humano na sua totalidade e que compreenda a importância de trabalhar a ludicidade, o jogo, a expressão, os exercícios corporais para desenvolver o todo do aluno, como forma de enriquecer a educação e de contribuir para a estruturação de uma sociedade autêntica, autónoma e crítica.

### **5.3. - O lúdico e o seu contributo como agente de intervenção pedagógica**

A sala de aula tem o lúdico como um dos métodos para aprendizagem, pois é uma aula que está voltada para os interesses do aluno sem perder o seu objetivo, mas através dos jogos e brincadeiras, poder-se-á suscitar os interesses do aluno e proporcionar aprendizagens.

Brincar, é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato da criança desde muito cedo poder comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira, faz com que ela desenvolva a sua imaginação. No decorrer das brincadeiras, as crianças podem desenvolver ou melhorar as suas capacidades, tais como: a atenção, a imitação, a memória, a imaginação.

As atividades em artes plásticas que envolvem os mais diferentes tipos de matérias indicam às crianças as possibilidades de transformação, de reutilização e de construção de novos elementos, formas e texturas.

As crianças com DID, apesar de apresentarem atrasos no seu desenvolvimento motor e/ou cognitivo, necessitam de atividades lúdicas no seu dia-a-dia. Podemos até mesmo dizer que talvez precise mais do que as outras crianças, uma vez que tem necessidade de estimular capacidades como sensoriais, cognitivas e motoras.

Deste modo, os jogos apresentam um meio importante para o seu desenvolvimento e, é importante que educadores e professores de crianças com estes

problemas, usem os jogos como recursos didáticos, visto que estimulam o desenvolvimento social, cognitivo, afetivo, moral, físico e linguístico, como trabalha a autoestima, o autocontrolo, a cooperação, a imaginação, promove a integração e a inclusão. Proporcionam, também aprendizagens curriculares específicas, desenvolvendo assim as funções mentais superiores prejudicadas.

Consideramos o jogo como um exercício que prepara a criança com Necessidades educativas Especiais (NEE) para a vida, uma vez que através do brinquedo, a criança tem a vantagem de se relacionar melhor com o meio em que está inserida, dando-lhe oportunidades de amadurecimento e crescimento. Assim, há uma aprendizagem significativa associada à satisfação e ao êxito que se tem em jogar, sendo este a origem para uma boa autoestima. Quando esta aumenta, a ansiedade diminui, permitindo à criança participar das tarefas de aprendizagem com maior motivação.

A utilização do jogo também possibilita uma melhor interação da criança com NEE com os seus colegas “normais” e com o professor/educador, pois ao jogar desenvolve as suas habilidades, organiza-se no tempo e no espaço. Saliente-se ainda que quando a criança joga/brinca tem a possibilidade de praticar as funções psicossociais, de enfrentar desafios e de tomar conhecimento do mundo de forma natural. Assim, o que parece ser uma atividade simples pode ser usado como estímulo para desenvolver o lado social, cognitivo e afetivo da criança com NEE.

A criança com necessidades especiais de aprendizagem, apesar das suas limitações, também tem necessidade e vontade de jogar tal como as outras, embora os resultados obtidos sejam de forma menos harmoniosa. Desta forma, os educadores/professores que tenham na sua sala de aula crianças com especiais devem usar e “abusar” dos jogos, de modo a proporcionar-lhes momentos de alegria, de exploração do mundo e de si mesma, ainda que de uma forma natural.

Podemos então concluir, que o educador/professor consoante o nível de desenvolvimento dos seus alunos, tem a responsabilidade de adaptar e organizar o jogo de modo a promover o seu desenvolvimento. Todavia, para que o jogo funcione como recurso pedagógico a ser usado, o educador/professor deve definir os objetivos que pretende atingir, com aquela atividade.

Deste modo, o facto de o jogo tornar possível a relação da criança com DID com as crianças ditas “normais”, com diversos objetos e com o ambiente envolvente faz deste um elemento imprescindível no ato de educar.

#### 5.4 - O lúdico como agente de socialização

Segundo Rubin, 1980, a aceitação social está relacionada com diversos fatores, entre eles: a capacidade de se colocar no lugar do “outro”, a capacidade de se centrar nos problemas e criar alternativas e soluções, o sucesso acadêmico, a idade da criança, as características físicas, as características interativas ou psicológicas, as características verbais e não-verbais .

Assim, quando as crianças são aceites pelos seus pares, as possibilidades de aprendizagem social aumentam, acontecendo o inverso com as crianças pouco aceites, rejeitadas ou ignoradas.

Relativamente a estas últimas e na opinião de Matos, 1997, a ausência de aceitação social pode gerar diversos tipos de inadaptação pessoal e social, como: o desinteresse, abandono na escola, insucesso escolar, delinquência, entre outros.

Segundo o autor atrás referido, as crianças mais aceites pelos seus pares apresentam: melhor adaptação escolar, maior qualidade nas relações, ambientes sociais mais ricos e diversificados, tendência para serem mais amigas, conversadores, cooperativas, prestáveis e sociáveis;

Estas crianças segundo Machado, 2008, são capazes de iniciar e manter interações sociais e têm a capacidade de se envolver e organizar atividades em grupo. Os elementos dentro de cada grupo têm papéis e categorias diferentes, pois a criança pode ser popular, rejeitada ou ignorada.

Para Baldivieso, 2006, uma criança popular tem uma forte aceitação dentro do grupo, sendo raramente rejeitada pelos seus companheiros.

Assim sendo, as crianças rejeitadas podem sê-lo devido às suas limitações, à agressividade ou timidez. Como tal uma criança com DID pode ser ignorada e passar a despercebida à maioria do grupo, situação que a prejudicará em termos sociais.

Para além do *estatuto social*, o estilo com que cada um faz a gestão das competências sociais, também é importante no que respeita à aceitação social.

Igualmente, para o autor supra citado, é necessário utilizar um estilo afirmativo para a interação social, assim as crianças assertivas têm uma interação social positiva, sentem-se bem consigo mesmas e satisfeitas com as coisas que fazem.

Por outro lado, as crianças com estilo passivo evitam diversas situações, apresentam postura retraída e, como não se relacionam bem com o seu grupo de pares, podem ter conflitos, interpessoais, depressões e vivenciar situações de solidão,

Estas crianças podem passar despercebidas e a intervenção pode ser afastada para segundo plano.

As crianças com estilo agressivo caracterizam-se por serem autoritárias, com postura intimidadora e que, à semelhança das crianças com estilo passivo, podem vivenciar conflitos interpessoais, frustração e tensão; estas crianças chamam mais rapidamente a atenção dos diversos intervenientes pelo que, geralmente, apresentam uma intervenção mais oportuna do que as crianças com estilo passivo.

Como tal, os jogos desempenham um papel facilitador neste campo uma vez que proporciona momentos de interação de todo o grupo, desenvolvendo atitudes de solidariedade, de interajuda e de respeito pelo diferente.

O docente que trabalhe com crianças com necessidades de uma educação especial ao incluir os jogos na sua prática pedagógica como um instrumento pedagógico, esta metodologia vai facilitar uma melhor socialização no grupo de crianças. Ao jogar / brincar ultrapassam-se as dificuldades e os desafios ao mesmo tempo que se promove um ambiente de harmonia, convívio, facilitando a aceitação e a aproximação.

Assim ao jogar as crianças com DID aos poucos, ou melhor dizendo, ao seu ritmo vão superando as suas dificuldades e vão-se desenvolvendo. Por exemplo, uma criança com deficiência visual ao tatear um brinquedo descobre as formas, as texturas, objetos banais (para nós visuais) do nosso dia-a-dia como ferramentas, utensílios de cozinha, telefone, carros, móveis, entre outros.

Neste caso concreto, o educador / professor destas crianças pode usar o mesmo jogo para todo o grupo, só tem que conhecer bem as dificuldades dos seus alunos com NEE e se necessário alterar algumas regras dos jogos para que eles não se sintam frustrados perante o grupo, desmotivando-os para o jogo.

Por vezes, o próprio espaço físico precisa de ser adaptado para que se proporcione a aprendizagem.

Ser educador/professor é fomentar um mundo melhor a cada dia, é saber que a sociedade é feita por cada um e com cada um, é provocar uma metamorfose diária, transformando e deixando-se remodelar, é encarar a vida como um barco que navega por vezes em água calmas, outras agitadas, mas com a certeza e confiança de que



chegará ao seu destino final, ainda que em ritmos diferentes, mas todos somos diferentes.

## **5.5 - O contributo do lúdico nas aprendizagens**

***“ A alegria que se tem em pensar e aprender faz-nos pensar e aprender ainda mais.”***

***Aristóteles***

A aprendizagem representa na vida de qualquer ser humano o desenvolvimento do conhecimento e efetua-se de diferentes formas nas diferentes fases da vida: bebé, criança, adolescente, adulto e idoso.

Em todas elas, a aprendizagem deve possuir características que a tornem digna de interesse, que despertem o desejo de saber e aprender mais, que se tenha curiosidade em averiguar, prazer e alegria no descobrir/ conhecer novos conteúdos.

Nesta linha de pensamento, “aprender” deveria relacionar-se com interesse, prazer, alegria e, deste modo, o processo ensino-aprendizagem seria certamente mais encantador, motivador e com bons resultados.

Ultimamente, as escolas/ os Centros de Tempos Livres têm-se encarado com grandes problemas e estes têm sido abordados no sentido de encontrar respostas capazes de provocar mudanças, de alcançar estratégias que consigam inverter esta situação tão complicada no sistema educativo, principalmente quando se deparam com crianças com DID.

Um dos recursos que tem vindo a despertar cada vez mais a atenção das escolas, nomeadamente dos animadores/professores, é a utilização do lúdico na aprendizagem.

Este tipo de aprendizagem, que se remete para o agradável, de uma forma mais descontraída para as crianças, por norma, possibilita nas mesmas a obtenção de melhores resultados, melhor aceitação do outro perante o grupo e maior interação entre todos.

Na realidade, é necessário recorrer a ferramentas que possam ser uma mais-valia no que concerne à aprendizagem das crianças, ao seu interesse e motivação por aquilo que estão a aprender, dando a possibilidade às crianças com DID de interagirem tanto em sala de aula, como nas brincadeiras de recreio. Assim, a atividade lúdica é uma das

maneiras mais úteis para envolver os alunos nas atividades, pois o brincar está intimamente ligado à criança.

Do ponto de vista do desenvolvimento da criança, a ludicidade traz *vantagens sociais, cognitivas e afetivas*, ajudando as crianças com DID no seu desenvolvimento em relação à sociedade e ao outro.

Por outro lado, a aprendizagem de valores, habilidades, atitudes em geral, e de padrões de comportamentos determinados culturalmente, ocorre muitas vezes a partir de processos de modelagem e imitação, daí a importância das inter-relações que devem ocorrer, de uma forma espontânea ou incitada o mais precocemente possível.

Assim, por meio do lúdico podemos conseguir uma educação de qualidade, que possa ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças especialmente as que são portadoras de DID, pois através do lúdico a criança pode conhecer os seus limites e construir os seus conhecimentos.

## **5.6 - Benefício do lúdico para crianças portadoras de DID**

O ser humano nasceu para aprender, para descobrir e apropriar-se dos conhecimentos, desde os mais simples até os mais complexos, e é isso que lhe garante a sobrevivência e a integração na sociedade como ser participativo, crítico e criativo.

Os seres humanos aprendem e renovam suas experiências a partir da interação que têm com os seus semelhantes e também pelo domínio do meio em que vive.

O cotidiano escolar/lúdico tem como papel criar espaços e oportunidades para que as crianças se desenvolvam através de atividades lúdicas, tanto em sala como fora dela, tornando dessa maneira com que os conhecimentos sejam assimilados de maneira aliciente, possibilitando então que as crianças se desenvolvam como um todo.

Crianças pequenas experimentam desejos impossíveis de ser realizados imediatamente e, para resolver essa tensão, a criança envolve-se num mundo imaginário onde os desejos não-realizáveis podem ser realizados, transpondo-se assim diversos obstáculos. Neste sentido, Piaget (1975:23) afirma que *“A criança conhece a realidade, trazendo-a até si sob a forma de jogo e transpõe para a realidade o que viveu através do jogo. Processa-se, assim, por este meio de assimilação, a sua adaptação harmoniosa ao mundo que a rodeia”*.

O brincar da criança é, então, a imaginação em ação o que promove um desenvolvimento integrado, físico psicológico e até mesmo cultural. Isso significa que a criança se constitui como um indivíduo de personalidade própria e como integrante de um grupo a partir das vivências concretas que terá no seu meio.

O entendimento dessas relações integradas do desenvolvimento infantil está, por assim dizer, impulsionando um novo olhar, mais reflexivo, a respeito da educação de crianças em ambientes escolares.

Do ponto de *vista filosófico*, o brincar é abordado como um mecanismo para contrapor à racionalidade; a emoção deverá estar junto na ação humana tanto quanto a razão.

Do ponto de *vista sociológico*, o brincar tem sido visto como uma forma mais pura de inserção da criança na sociedade; ao brincar a criança assimila crenças, costumes, regras e hábitos do meio em que vive.

Em relação ao *psicológico*, o brincar está presente em todo o desenvolvimento da criança nas diferentes formas de modificação do seu comportamento, do ponto de vista pedagógico, o brincar tem-se revelado como uma estratégia poderosa para a criança aprender a desenvolver as suas habilidades.

Assim, as atividades lúdicas fazem com que a criança aprenda com prazer, alegria, sendo relevante ressaltar que a educação lúdica está distante da concepção única de passatempo e diversão. A *educação lúdica* é uma ação inerente na criança e aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum conhecimento, que se define na elaboração constante do pensamento individual em permutações constantes com o pensamento coletivo.

Como já foi referido, é de suma importância a utilização do brincar e dos jogos no processo pedagógico, pois os conteúdos podem ser trabalhados por intermédio de atividades lúdicas contribuindo, dessa forma, para o crescimento global da criança. Jogos e brincadeiras contribuem para o desenvolvimento motor, emocional e cognitivo da criança.

Portanto a brincadeira traz a oportunidade para o exercício da simbolização e é também uma característica humana que faz com que as crianças com e sem DID comuniquem entre si de uma forma mais espontânea. Neste sentido, o brincar torna-se cada vez mais importante na construção do conhecimento, permitindo o prazer enquanto a criança incorpora as informações e as transforma em situações da vida real e conduz aos relacionamentos grupais, podendo ser uma forma de comunicação.

O afeto pode ser uma maneira eficaz para chegarmos perto do criança, e a ludicidade, em parceria, um caminho estimulador e enriquecedor para atingirmos uma totalidade do processo da aprendizagem.

Nos nossos dias, podemos observar que as crianças passam a maior parte do tempo nas instituições de ensino, apenas responsável por desenvolver os saberes, no entanto acabou por ter que desempenhar outras funções, que na realidade deveriam ser destinadas à família.

O aparecimento dos Centros Ocupacionais de Tempos Livres /infantários está diretamente ligado às transformações que ocorreram ao nível da sociedade, nos diferentes papéis desempenhados pela mulher. Assim, quando esta começou a assumir outras funções, entrando no mundo laboral, surgiu a necessidade de se criarem lugares/instituições que acolhessem os seus filhos, durante o período laboral e deste modo oferecer alguma estabilidade emocional, capaz de promover aprendizagens

## **6 – Os Centro ocupacionais**

Foi através da psicologia do desenvolvimento e da psicanalise que foi evidenciado a infância, como o período mais importante para o desenvolvimento humano, enfatizando a importância da brincadeira na educação das crianças.

*Na opinião de Ferreira (2007:33) “Brincar é uma necessidade básica assim como é a educação, entre outras, brincar ajuda a criança no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois, através das atividades lúdicas, a criança forma conceitos, relaciona ideias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça habilidades sociais, reduz a agressividade, integra-se na sociedade e constrói o seu próprio conhecimento”.*

Foram criados centros ocupacionais para fazer face às dificuldades das famílias em assegurar o acompanhamento dos seus educandos. Este programa teve e tem, por isso, o apoio quase incondicional dos pais, que veem nele uma solução pouco dispendiosa, para um período de tempo em que não os podem acompanhar.

Neste sentido, é de suma importância que a brincadeira esteja presente no espaço de Centros Ocupacionais de Tempos Livres, pois é através dela que a criança melhora a sua linguagem, expressando-se de maneira espontânea e criativa.

Se os intervenientes-chave não estão plenamente envolvidos e se sentirem que o programa da educação inclusiva não lhes pertence, não estarão motivados para agir quando os problemas surgirem com os alunos portadores de DID.

As atividades têm o lúdico como um dos métodos para a aprendizagem, são atividades que estão voltadas para os interesses dos alunos sem perder objetivos, jogos e brincadeiras.

Segundo Oliveira (1985:74) é “(...) *um recurso metodológico capaz de propiciar uma aprendizagem espontânea e natural. Estimula a crítica, a criatividade, a socialização, sendo, portanto reconhecido como uma das actividades mais significativas, senão a mais significativa, pelo seu conteúdo pedagógico social*”.

Quanto mais se aplica a realidade externa da criança, mais ela tem necessidade de uma organização interna ágil e coerente, com o objetivo de arquivar as suas experiências e utilizá-las de modo adequado no momento certo.

Os centros ocupacionais são espaços por excelência, nos quais as metodologias inerentes à ludicidade podem ser desenvolvidas, uma vez que o desenvolvimento do aspeto lúdico facilita à aprendizagem, ao desenvolvimento pessoal, social e cultural e ajuda na saúde mental e física.

Segundo Nielsen (2011) a democracia no ensino só será possível a partir da altura em que os espaços físicos, as metodologias, os materiais e a formação dos docentes estiverem direcionadas para o benefício de uma educação com qualidade para todos os alunos que existirem nas instituições responsáveis por ajudar/reforçar as aprendizagens. Caso contrário, as crianças com DID nunca se vão sentir completamente incluídas.

## **6.1 - Atividades em Centros Ocupacionais**

O objetivo da criação destes espaços é o de manter as crianças ocupadas e supervisionadas, proporcionando um complemento educacional, através da realização de atividades que podem ser alternativas, têm fins lucrativos e atualmente estão sob a tutela do ministério da solidariedade e segurança social (Pereira,1997).

Por outro lado, devem possibilitar a todos os clientes um conjunto inovador de práticas que contribuam de forma gradual e contínua para o seu desenvolvimento e

bem-estar, respeitando os valores éticos, a individualidade de cada um e promovendo iniciativas de cooperação.

Neste sentido, é de suma importância que a brincadeira esteja presente no espaço dos Centros Ocupacionais de Tempos Livres, pois é através dela que a criança melhora o seu desenvolvimento infantil.

Na perspectiva de Neto (1995) e Serrano & Neto (1997), a escola é um espaço precioso para promover o desenvolvimento harmonioso das crianças, no entanto, consideram existir uma falta de articulação entre a família, a escola e a comunidade, na procura de condições que permitam uma vida melhor que ofereçam oportunidades de sucesso e, simultaneamente de bem-estar. Assim, os autores referem a importância dos Centros Ocupacionais, e sua estreita relação, que se concretiza na necessidade de manter dinâmicas comuns, favorecendo um melhor desenvolvimento a nível cultural e social tendo em vista a formação integral das crianças e dos jovens.

Estes Centros, juntamente com as políticas do Estado, devem ter como principais objetivos impulsionar e consolidar o respeito pelos direitos humanos, promover a igualdade de oportunidades, combater a discriminação e assegurar a plena participação social, económica e política às pessoas com deficiências ou incapacidades.

A inclusão é sempre o grande desafio que se coloca, pois é fundamental que se consigam encontrar formas e meios de responder com eficácia às necessidades educativas de todas as crianças.

Se os intervenientes-chave não estão plenamente envolvidos e se sentirem que o programa da educação inclusiva não lhes pertence, não estarão motivados para agir quando os problemas surgirem com os alunos portadores de DID.

## **6.2 - O contributo da família**

A criança nasce e cresce no seio de uma família, que é o lugar onde se processam as primeiras aprendizagens, se assimilam as regras básicas de vida, se descobrem os valores e os critérios morais e se criam os primeiros laços afetivos, sendo a família a primeira instituição onde se processa a socialização.

Na opinião de Nunes (2004:35), *“a família é a instituição primeira e permanente da vida, onde se nasce, se processa o crescimento e se constrói um projeto de vida autónomo”*. Quanto a Alarcão (2002) faz referência à família como meio de

ligação ao exterior, logo podendo propiciar um equilíbrio no processo de desenvolvimento através *de* estádios de evolução diversificados.

Qualquer que seja a constituição familiar, toda a relação que se estabelece entre filhos e pais, ou por quem os substitui, é decisiva no crescimento e formação pessoal e social da criança. Este envolvimento é particularmente importante nos primeiros anos de vida da criança, uma vez que é durante este período que cada indivíduo, sob a influência do meio familiar, social e escolar molda a sua personalidade e desenvolve as suas aptidões.

Por acreditarmos que nenhuma célula social é mais importante do que a família, no processo de educação das crianças, torna-se importante refletir acerca do conceito de participação.

Na opinião de Homem (2002), o conceito de participação engloba outros conceitos como: interação, colaboração, cooperação, parceria, envolvimento, e relação.

A participação pode ser vista como um fenómeno da relação Centro de Atividades de Tempos Livres/famílias, como tal, a participação corresponde a uma prática, a um exercício que permite interferir numa decisão que faz parte de um processo, que necessita ser construído e negociado todos os dias no contexto escolar.

É do conhecimento de todos o quanto é importante a presença da família no crescimento de uma criança, nomeadamente na sua educação, pelo que a sua presença é insubstituível.

Para Joyce Epstein (2002) a presença dos pais é uma componente importante na eficiência das escolas, na melhoria da qualidade e metodologia de estudo, assim como a nível comportamental, não só a nível familiar como também com os outros, quer com os colegas da sua idade, mas também com os de idade mais avançada.

Na opinião de Davies (1991) os pais presentes devem-se envolver / participar na educação escolar dos filhos, desde o processo desenvolvido em contexto de jardim-de-infância, o qual lhes proporciona um ciclo de: motivação; responsabilização; participação; interação e profundo conhecimento de todo o trabalho desenvolvido no contexto educativo onde as crianças estão inseridas.

Para Brickman e Taylor (1991) os pais são os primeiros educadores das crianças e os primeiros adultos, a desempenhar um papel marcante no desenvolvimento e no processo de aprendizagem das crianças.

O lar é, assim, o primeiro ambiente de aprendizagem com que a criança constata e atualmente para além dos pais, as crianças ficam entregues aos cuidados de várias

pessoas. Deste modo, a existência de relações fortes e variadas entre os pais e os outros adultos acarreta muitas vantagens, das quais se destacam: ajuda a criança a fazer a transição suave de um ambiente educativo para o seguinte; ajuda os pais a descobrir formas de participação /envolvimento na escola; ajuda os pais a conhecerem as atividades que são desenvolvidas na escola e nos outros locais em que o adulto se ocupa da criança; ajuda os pais e educadores a compreenderem as alterações de comportamento que vão ocorrendo nas crianças; ajuda os pais e educadores a garantir que as expetativas de comportamento, os planos, os diferentes projetos, os estilos pedagógicos e as rotinas educativas dos vários momentos que a criança frequenta são adequadas entre si.

Por outro lado, a participação dos pais / família traz benefícios, na medida que *“ajuda os pais a compreenderem melhor o esforço dos professores, melhora a imagem social da escola, reforça o prestígio profissional dos professores, ajuda os pais a desempenharem melhor os seus papéis”* (Marques, 2001:21).

O envolvimento / participação parental traz também benefícios aos educadores, que sentem que o seu trabalho é apreciado pelos pais, exigindo assim um esforço maior, para que o grau de satisfação seja ainda melhor.

Pensamos que a grande missão dos educadores/ animadores será complementar a educação que a criança recebe da família, sendo para tal, indispensável que estes conheçam o meio familiar e o contexto sociocultural da criança.

O contributo destas instituições permite assegurar às crianças um ambiente educativo auxiliando a formação e o desenvolvimento equilibrado da mesma.

Com base nestes pressupostos, o educador/ professor, em colaboração com os vários técnicos e com a família, poderá traçar um programa e desenvolver, uma ação pedagógica que possua um fio condutor no desenrolar das aprendizagens, baseada numa programação clara e adaptada, que vise objetivos precisos mas que não estabeleça limites. Ninguém pode fazer previsões do que será conseguido por cada um, vai-se ensinando e ajudando, pois há sempre mais qualquer coisa a aprender e, juntos, família, amigos e educadores/professores poderão desencadear reias processos de inclusão.



## II - ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

### 1. Contextualização da problemática

Consideramos que para vivenciar momentos de aprendizagem, lúdicos e de bons relacionamentos no âmbito de CATL é necessário contextualizar todas as crianças sobre as diferenças que possam existir entre elas.

Este projeto ocorreu perante a constatação de que uma criança com DID, integrada num grupo de crianças de um CATL, apresentava graves dificuldades em interagir e socializar-se com o restante grupo a que pertencia. De salientar que a criança atrás referida, apenas manifestava um bom relacionamento com uma criança do grupo.

Desta forma, pareceu-nos adequado trabalhar acerca desta temática, devido ao facto de em contexto profissional, termos tido o privilégio de poder constatar com situações problemáticas que ocorreram quando observámos que crianças portadoras de DID não são aceites, pelos seus colegas sem DID.

Na opinião de Rubin (2006) um grupo não deve ser encarado como um mero conjunto de elementos, mas sim como uma rede de relações entre indivíduos, sendo este o nível superior de complexidade social, que se define pelas relações que o constituem e pelos tipos de interações que caracterizam os participantes dessas relações.

No entanto Laws e Kelly (2005) referem que para o aluno diferente, as interações com os seus semelhantes sem deficiência ajudam-no a ultrapassar barreiras impostas pelas limitações que possui, permitindo-lhe desenvolver competências linguísticas, sociais, emocionais e até mesmo a nível académico. Os autores atrás referidos destacam ainda, que uma boa relação entre pares comprova o sucesso da inclusão das crianças com deficiência na escola.

Em algumas situações, também nós como intervenientes educativos, observamos que as crianças sem DID “*não aceitam*” os colegas com DID nas suas brincadeiras e quando o fazem é por imposição do Técnico responsável. Essa “*aproximação*” é por vezes pouco duradoura, devido ao facto de existirem algumas limitações por parte dos alunos ditos “*diferentes*”.

Segundo o Manual de Apoio à Prática da Educação Especial (2008), para existir a inclusão é necessário a implementação de mudanças no sistema educativo e a execução de repostas para os alunos com NEE.

*“Inclusão significa que todos os alunos integrados beneficiem de programas educacionais adequados que sejam estimulantes, contudo adaptados às suas capacidades e necessidades. Por outro lado, significa também fornecer o apoio e a assistência que eles ou os seus educadores necessitem para serem bem-sucedidos no processo de integração”* (Stainback e Stainback: 3, 1990 in Odom, S. 2007:17).

Por outro lado, a falta de conhecimento das diversas características das NEE, por parte dos educadores de infância, devido à falta de formação especializada, o excessivo número de crianças nas salas de aula do ensino pré-escolar e a pro atividade dos técnicos de educação especial, fazem com que as crianças ditas “especiais “ sejam delegadas para a educação especial unicamente e para o acompanhamento técnico.

*“Quando a criança com NEE é meramente colocada na sala de aula sem os serviços de que necessita e/ou quando se espera que o professor do ensino regular responda a todas as necessidades dessa mesma criança sem o apoio de especialistas, isto não é inclusão, nem é educação especial ou ensino regular apropriado - é educação irresponsável”* (Correia, L. 2003:24).

Face a determinadas atitudes, as crianças com DID envolvem-se em processos de desmotivação que provocam, uma ideia fragilizada de si próprios, acabando por se sentirem “*rejeitados*” pelos outros e por outro lado, a falta de empenho nas atividades de aprendizagem.

Perante tais factos, considerámos importante compreender as perspetivas que os alunos do 2º ciclo têm em torno da diferença, para que se possam incluir as crianças com DID no grupo, considerando que seria uma mais-valia para todos, aprender a respeitar e a aceitar o outro e as diferenças de cada um.

De acordo com o atrás referido, a questão de partida que definimos foi a seguinte:

**Será que através da realização de dinâmicas de sensibilização, de alunos sem DID se consegue melhorar a aceitação da diferença?**

## **2. Metodologia de Investigação**

Após a concretização do estudo relativamente ao enquadramento teórico partimos para o estudo empírico.

Numa tentativa de dar resposta à problemática apresentada, é essencial saber quais os objetivos que se pretendem atingir, para que em seguida, se possam criar medidas que proporcionem às crianças com DID uma melhor inclusão e aceitação por parte dos colegas sem DID, em contexto de tempos livres.

Deste modo, escolheu-se como objetivo de estudo compreender as perspetivas que os alunos do 2º ciclo de um CATL têm em torno da diferença, utilizando dinâmicas de sensibilização para melhorar a integração e a aceitação das crianças com DID.

### **2.1 – Objetivo geral**

*“O objetivo geral indica a principal intenção de um projeto, ou seja, corresponde ao produto final que o projeto quer atingir”*

(Sousa, M. & Baptista, C. 26:2011).

**Neste sentido o objetivo geral é:**

Analisar se as dinâmicas de sensibilização realizadas em contexto de CATL às crianças sem DID contribuíram para a aceitação da diferença.

### **2.2 - Objetivos Específicos**

Os objetivos específicos “permitem o acesso gradual e progressivo aos resultados finais. Devem demonstrar o objetivo geral pelo que terão de se formular em termos operativos...”

(Sousa, M. & Baptista, C. 2011: 26).

Tendo em conta o objetivo geral os objetivos específicos desenvolvidos são:

• Conhecer as perspetivas que as crianças de um CATL, de ambos os géneros, têm da diferença,

• Analisar se dinâmicas de sensibilização mediadas por um adulto, promovem a socialização de crianças com DID e sem DID.

### **2.3. Modelo de Investigação**

*“A metodologia de investigação consiste num processo de seleção da estratégia de investigação, que condiciona, por si só, a escolha das técnicas de recolha de dados, que devem ser adequadas aos objetivos que se pretendem atingir”*

(Sousa, M. & Baptista, C., 2011:52).

A nossa escolha metodológica recaiu no modelo da investigação-ação, uma vez que este se trata-se de *“um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve na causa da investigação”* (Bogdan & Biklen, 1994: 293).

Desta feita, pretendeu-se que este projeto envolvesse não só o investigador na ação, mas também os indivíduos que participavam no mesmo.

No que concerne a esta metodologia, (Almeida 2001:176) refere que *“o facto de congregar a produção e a utilização imediata ou, até, concomitante, do saber, faz com que ela se inscreva numa lógica própria de um espaço de intersecção: nem a metodologia da investigação “pura”, nem as simples regras da ação imediata. Trata-se de criar uma interface entre duas atitudes/posturas, por sobre o pano de fundo da interpenetração e circularidades complexas entre três ordens de categorias: as das ciências (nomeadamente as sociais), as de tipo político-institucional e as do senso comum”*.

Desta forma, a investigação-ação prevê que os intervenientes, conscientes do trabalho que estão a efetuar, se comprometam a pesquisar, planificar, agir, observar e refletir para que dessas suas ações surjam mudanças e melhorias no plano social.

Assim, o investigador envolvendo-se no seu projeto, vai concebendo-o e modificando-o consoante o desenvolvimento do mesmo, sempre com a perspetiva de conseguir atingir a mudança e a melhoria das práticas (Serrano, 1990, citado por Marques e Sarment, 2007).

A investigação-ação torna-se, deste modo, fundamental no domínio da educação para a realização de uma boa prática. Como refere Sanches (2005) esta dinâmica

formativa tenta a sua reflexão nas práticas educativas desenvolvidas pelos professores, no âmbito da sua intervenção na escola, com os seus alunos, com preocupações de investigar para compreender e poder atuar com a autonomia necessária, para enfrentar os desafios da educação de hoje.

No nosso ponto de vista, os animadores/educadores têm um papel decisivo nas práticas educativas utilizadas, que deverão partilhar com os seus colegas, alunos e famílias, para que de uma forma cooperativa todos possam participar ativamente no percurso escolar dos alunos, tentando que estes possam ter o melhor percurso possível.

Na opinião de Sanches (2005:131) ” *a investigação-ação, com a sua componente reflexiva e atuante, em função de situações concretas e objetivas, para as transformar (...) é uma atitude a desenvolver nos professores do século XXI, para poderem dar resposta à diversidade dos seus públicos e aos grandes desafios de uma educação inclusiva, promotora do sucesso de todos e de cada um(...)*

Deste modo, uma investigação que procure perceber o significado das experiências das pessoas relacionadas com determinadas situações particulares de vida, vai de encontro à natureza da metodologia qualitativa, pois esta abordagem visa identificar perceções subjetivas dos indivíduos, relativamente a estímulos sociais e psicológicos. Possibilita, igualmente, adquirir informação e pistas sobre pensamentos, sentimentos e emoções desencadeados e motivações comportamentais, sendo que a sua abordagem passa por uma aproximação à realidade, tendo em conta os contextos e intervenientes, passando pela compreensão e pelo significado das coisas.

Assim sendo, face ao atrás referido, considerámos que o modelo adequado para este projeto é de natureza qualitativa. Os métodos qualitativos apoiam-se em processo de recolha que podem partir da observação direta, mas igualmente de procedimentos como a entrevista aberta ou a consulta documental (Bogdan & Biklen, 1994).

Na opinião de Strauss e Corbin (1998:11) este método «*refere-se à investigação sobre a vida das pessoas, as experiências vividas, os comportamentos, as emoções (...)*».

As três componentes essenciais da metodologia qualitativa são os dados (provenientes da aplicação de entrevistas semiestruturadas), os procedimentos que visam analisar e interpretar os dados (análise de conteúdo) e, por fim, a parte final que consiste em relatórios escritos e/ou verbais (interpretação dos dados e conclusões do trabalho (Strauss & Corbin, 1998).

O nosso estudo foi conduzido em contacto direto com as crianças durante o ano letivo. Desta forma, foi-nos possível estabelecer uma relação de maior confiança para uma mais fácil recolha de dados, nomeadamente através de observação direta, da elaboração de notas de campo, conversas informais, dinâmicas intergrupais e grelhas de registo de observação.

No final da intervenção, foi feita a análise e interpretação global dos dados recolhidos, terminando na apresentação quantitativa desses dados através de gráficos e tabelas.

De salientar que este envolvimento ativo na causa da investigação não nos impediu de, tanto quanto possível, registar os dados recolhidos de forma honesta e rigorosa.

#### **2.4. Participantes no estudo**

Este estudo envolveu um grupo de 30 crianças do 2º ciclo que frequentavam um Centro Ocupacional de Tempos Livres na cidade de Beja. Em relação ao género 15 são meninos e 15 são meninas. As suas idades variam entre os nove e os doze anos. As crianças provêm de várias escolas e de várias turmas.

Aquando a observação naturalista das dinâmicas desenvolvidas no CATL promovidas pela Educadora responsável estas foram observadas desde o mês de Fevereiro a Maio, sem qualquer tipo de intervenção por parte do investigador.

Para a realização deste estudo e para que este pudesse ser posto em prática, considerámos o tempo de férias o mais oportuno. Para a realização das dinâmicas de sensibilização. Formaram-se grupos/equipas de crianças, em que todas participaram.

A escolha do 2º ciclo deveu-se ao facto de nesta faixa etária a que corresponde este ciclo de estudo se constatar grandes mudanças físicas, o que leva as crianças a interrogarem-se sobre o seu corpo em desenvolvimento e a terem dificuldade em analisar a sua imagem corporal, apresentando mais incertezas do que os seus pares com “corpos diferentes”.

Segundo Espírito Santo, A.& Shum, G. (2009) “... a incapacidade motora influencia o processo de construção de identidade das pessoas, porque o corpo é vivido como uma parte importante do sentido psicológico do self, sendo fonte de gratificações ou de danos narcísicos”.

As autoras supracitadas realizaram um estudo em 2008 sobre O Impacto da incapacidade no processo de (re) construção da identidade de jovens com deficiência motora, chegando à conclusão que a puberdade/adolescência se apresentou, nas mulheres, como uma etapa demasiado importante na construção da identidade, pelo que a consciência da diferença, provoca um mau estar e interfere nas relações com os outros.

Salientam ainda, que os dados apurados indicam que o impacto da deficiência surgiu a partir do momento em que as jovens se sentiram percepcionadas como diferentes pelos outros, quando tomaram consciência de que diferiam daqueles e que por essa diferença não eram aceites pelos mesmos.

Também Namur, V & Lopes de Souza, C.A.S (2006:11) corpo e imagem corporal no início da adolescência feminina. refere que “A imagem corporal vai se desenvolvendo como um produto da relação do indivíduo consigo mesmo e com os outros. (...) é uma unidade adquirida, é dinâmica, portanto alterações corporais provocam mudanças na imagem corporal, e esse fenómeno é particularmente intenso na adolescência”.

Deste modo, salienta-se a importância da escola e de outros centros educativos não apenas como meros transmissores de conteúdos educativos, mas também como instituições que promovem a inclusão social, inculcando valores e comportamentos que atenuem as desigualdades e promovam o respeito pela diferença.

Para além das crianças sem DID fazem parte da amostra:

- O aluno com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvidamentais (DID);
- A Técnica responsável pelo Centro Ocupacional de Tempos Livres.

A técnica responsável tem vinte e cinco anos de experiência profissional e de serviço prestados à entidade, onde está integrada o CATL, tem como formação base uma Licenciatura em Educadores de Infância, não possuindo qualquer outro tipo de especialização, nomeadamente em relação a crianças com DID. As experiências relativamente a esta síndrome são as crianças vindas do pré-escolar que ingressam no CATL que lhes dão a oportunidade de ter um contacto mais próximo.

O aluno com DID é uma criança do género masculino, de 15 anos de idade (que se passa a referir como sendo A), que frequenta o quinto ano de escolaridade, diagnosticada com DID, o que afeta não só o seu comportamento mas também a sua socialização.

De facto, no contacto diário, apercebemo-nos facilmente que o jovem com DID tem tendência a isolar-se manifestando o seu desagrado, alegando que os seus colegas sem DID não cooperam com ele.

## **2.5. Técnica (s) de recolha de dados**

Este tipo de técnica “ *é o conjunto de processos operativos que nos permitem recolher os dados empíricos que são uma parte fundamental do processo de investigação*” (Sousa, M & BatistaC.70: 2011).

Serve este ponto para referir as diferentes fases de utilização dos instrumentos utilizados como recolha de dados, assim como a forma como foram aplicados.

Relativamente ao processo de recolha de dados, recorreremos a várias técnicas nomeadamente: a análise documental, à entrevista, à observação naturalista, ao questionário e a realização de dinâmicas intergrupais.

### **2.5.1. A Análise Documental**

A pesquisa documental é uma das técnicas mais importantes para a realização de um projeto de investigação-ação.

Na opinião de Saint-Georges (1997: 30), “*a pesquisa documental apresenta-se como um método de recolha e de verificação de dados: visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não, e a esse título, faz parte integrante da heurística da investigação*”.

Relativamente à abordagem de dados documentais, segundo Bell (1997:102) poderá optar-se por duas abordagens diferentes: uma “*abordagem orientada para as fontes*” e uma abordagem “*orientada para o problema*”.

Em relação à escolha dos documentos para pesquisa e forma de seleção, este aspeto terá que ser tomado de acordo com a primazia do investigador, pois só este poderá decidir quais os documentos que poderão ser mais importantes para o trabalho, não descurando nem o tempo para a sua realização nem para a sua análise.

Assim, segundo Bell (1997: 107), “*A sua finalidade é fazer uma seleção tão equilibrada quanto possível, sem perder de vista os constrangimentos impostos pelo tempo*”.



### 2.5.2. A entrevista

A entrevista é uma das técnicas mais utilizadas na investigação, pois é uma fonte muito importante de informação. Segundo Moser e Kalton (1971:118), citados por Bell, 1997), a entrevista é *“uma conversa entre um entrevistador e um entrevistado que tem o objetivo de extrair determinada informação do entrevistado”*.

Na opinião de Bell (1997:118), *“a grande vantagem da entrevista é a sua adaptabilidade. Um entrevistador habilidoso conseguir explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos, coisa que o inquérito nunca poderá fazer (...)”*.

Embora a entrevista tenha o intuito de ser uma conversa, esta deverá ser bem planeada e seguir determinadas regras pré-determinadas, nomeadamente a construção de um guião para a sua realização. Na opinião de Estrela (1986), depois de se fazer a entrevista deve-se elaborar o respetivo protocolo e, por fim, proceder-se ao tratamento dos dados.

Optámos por uma entrevista semiestruturada, realizada à técnica do Centro Ocupacional de Tempos Livres. Considerámos importante saber quais os pontos de vista da técnica responsável sobre o relacionamento entre as crianças com e sem DID, e quais as perspetivas que esta tem sobre as mesmas (Apêndice VI).

Deste modo e com o objetivo de obter informação das fontes, decidimos construir um guião de entrevista para a Técnica responsável pelo CATL, que serviu de referência para a sua condução.

Antes da aplicação da entrevista foi realizado um pré-teste; posteriormente foram feitos os ajustes necessários nos guiões da entrevista final, de forma a se adaptarem à realidade dos participantes.

O guião de entrevista para a técnica responsável do CATL, foi construído tendo em conta os blocos referentes a:

- Aspetos gerais da atividade profissional da entrevistada;
- A perceção do técnico responsável pelo CATL face ao processo de inclusão de crianças com DID;
- A experiência profissional que a educadora tem com alunos com DID.

Posteriormente foram realizadas dinâmicas com os rapazes em contexto de recreio, de forma a melhorar atitudes e comportamentos face ao colega com DID (jogo de futebol incluindo a criança com DID). Foram recolhidos e registados os dados e colocados em tabelas.

### **2.5.3. A Observação Naturalista**

Segundo Estrela (1999:45), a observação naturalista é *“uma forma de observação sistematizada, realizada em meio natural e utilizada (...) na descrição e quantificação de comportamentos do homem”*.

A observação naturalista permite observar comportamentos diretamente no meio em que o observado está inserido. Desta forma, é possível presenciar os comportamentos num contexto natural e verificar os comportamentos habituais do observado.

Existem dois tipos de observação, a participante e a não participante. Lacey (1976, citado por Bell, 1997:162), definiu a observação participante como a *“transferência do indivíduo total para uma experiência imaginativa e emocional na qual o investigador aprendeu a viver e a compreender o novo mundo”*.

De salientar que a observação participante tem os seus riscos, pois o investigador pode ter dificuldade em tornar-se neutro. Ao conhecer o meio em que está envolvido e o objeto de estudo, poderá não conseguir observar alguns comportamentos importantes que seriam facilmente detetados por um observador não participante.

Como refere Bell (1997:163), *“apenas posso dizer que, tal como no caso das entrevistas, é necessário ter consciência dos riscos e fazer o máximo por eliminar preconceitos e ideias pré-concebidas. É claro que dizer é mais fácil que fazer. Se puder, peça ajuda a um colega (...)”*.

Ainda segundo o mesmo autor (1997:164) é importante referir que, *“Quer a sua observação seja estruturada ou não, quer seja participante ou não, o seu papel consiste observar e registar da forma mais objectiva possível e em interpretar depois os dados recolhidos”*.

Desta forma, para analisar os comportamentos /atitudes das crianças sem DID perante as crianças com DID, foi seleccionada a observação naturalista, não participante,

pois esta permite observar de forma sistematizada, algo no seu ambiente natural (Estrela, 1994).

#### **2.5.4. - O questionário**

O questionário é um instrumento de recolha de dados que consiste na apresentação de questões escritas que deverão ser respondidas igualmente por escrito.

Este instrumento que tem como objetivo a recolha de informação detida pelos respondentes acerca dos seus conhecimentos, valores ou convicções, é muito utilizado em investigação educacional.

Para ser devidamente validado e, de modo a que os dados obtidos através do mesmo sejam fiáveis, é essencial que a elaboração do questionário seja rigorosa e obedeça a normas de substância e características técnicas das questões apresentadas.

Este instrumento é de simples análise e permite a recolha de informação rápida, sem grande estorvo para o respondente que o pode preencher, quando melhor lhe convier.

### **III - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS**

#### **1. Apresentação dos Resultados**

##### **1.1. Testemunhos das crianças**

Relativamente a este capítulo, iremos apresentar os resultados obtidos, recorrendo a uma análise descritiva referente aos instrumentos de recolha de dados.

Nesta ordem de ideias, o primeiro ponto trabalhado foi a recolha de informação através de uma ficha descritiva denominada “Se eu fosse dois”, a qual foi aplicada individualmente aos alunos, em contexto de sala de aula. Os resultados obtidos através desta ficha foram analisados de acordo com a técnica de análise de conteúdo sendo elaborada para o efeito uma tabela descritiva, onde consta a opinião das 30 crianças.

A tabela em questão foi subdividida em quatro partes: Categoria, Subcategoria, participantes e unidades de registos. Apêndice nº1

No que concerne ao segundo ponto, foram apresentados e realizados os questionários às crianças, com o objetivo de saber o que pensavam e sentiam acerca dos colegas diferentes que frequentam o mesmo espaço.

O terceiro ponto está relacionado com a entrevista, foi construído um guião tendo em conta os seguintes parâmetros: Aspetos gerais da atividade profissional da entrevistada; Experiência profissional da Educadora com alunos com e sem DID; Perceção da técnica face à inclusão de crianças com DID no CATL; Perceção da Educadora responsável pelo CATL face às relações interpessoais que as crianças com DID estabelecem com os pares e vice-versa; Organização metodológica em contexto lúdico para crianças com DID; Identificar fatores que do ponto de vista da Técnica possam possibilitar a promoção e a interação entre crianças com e sem DID; Perceção da técnica face às dinâmicas intergrupais na possível melhoria da aceitação da diferença.

O quarto ponto esteve relacionado com a observação naturalista em que o investigador pode analisar os comportamentos e as interações que se estabeleceram entre alunos com e sem DID em contexto lúdico em contexto de sala de aula e de recreio.

O quinto ponto refere-se as dinâmicas intergrupais de sensibilização sendo elaborado tabelas descritivas, onde constam a opinião dos 30 alunos. As tabelas em questão foram subdivididas em quatro partes: Categoria, Subcategoria, unidades de registos. e participantes. Para analisarmos os resultados obtidos nas dinâmicas intergrupais, recorreremos a uma análise descritiva dos dados,

O sexto ponto refere-se novamente à observação naturalista em que o investigador analisou novamente os comportamentos e o tipo de interações que se estabeleceram entre os alunos com e sem DID em contexto lúdico em sala de aula e no recreio.

#### **1.1.1- A ficha descritiva**

Após a explicação detalhada aos 30 elementos que participaram nesta amostra foi distribuído em simultâneo, em folhas individuais de resposta, pedindo que individualmente preenchessem a ficha “Se eu fosse dois ” numa única sessão durante 30m de uma forma espontânea.

O objetivo pretendido foi que a criança pudesse distinguir o eu de um menino especial, o que permitiu ao investigador analisar até que ponto os jovens sem DID entendiam/aceitava/percebia o colega com DID em contexto lúdico.

A ficha referida não foi distribuída aos alunos possuidores de DID.

Como se pode constatar pela análise aos dados apresentados no Apêndice 1 referente à ficha descritiva “Se eu fosse dois” o número de frequências (testemunho dos jovens), com maior evidência apresentado é relativo à categoria situação de normalidade como podemos observar no resumo apresentado na tabela abaixo mencionada.

Na categoria referente a situação de normalidade e subcategoria sentimento de felicidade o maior número de unidades de registo verifica-se quando os jovens testemunharam que nos dias de hoje se sentem felizes, por se considerarem crianças ditas “normais”, sentem-se saudáveis, porque podem fazer tudo o que gostam, e consideram-se crianças divertidas, porque podem brincar, conviver.

Na categoria referente a situação de normalidade e subcategoria divertida os jovens consideram que se podem divertir fazendo tudo o que gostam pois consideram que não têm qualquer tipo de “problema”.

Na categoria referente a situação de normalidade e subcategoria “actividades realizadas a felicidade dos jovens continua, pois ela considera que consegue

desempenhar actividades lúdicas e da vida diária com autonomia, com satisfação e empenho. Os jovens olham para si de forma saudável, com alegria por se considerarem que fazem parte do que consideram o que é um jovem normal, que em grupo de pares apresenta grande importância. Os jovens sem DID revelam independência e capacidades perante os jovens com DID.

**Tabela nº 3- referente a situação de normalidade**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Frequência</b>
Situação de normalidade	Sentimento de felicidade	25
	Divertida	11
	Actividades realizadas	27

Segundo **Lerner & Spanier, cit.in.Lerner, 2000** “*A adolescência é um período de desenvolvimento e de crescimento, durante o qual decorrem importantes transformações na relação entre o eu e o(s) outro(s), vividas com grande turbulência e que impõem um processo criativo e uma relação de ligação e de comunicação entre o interno e o externo, entre o conhecido e o ainda desconhecido, entre o desejado e o temido*”.

**Tabela nº 4- referente a situação de incapacidade**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Frequência</b>
<b>Situação de Incapacidade</b>	Problemática motora	19
	Problemática visual	10
	Problemática intelectual	10
	Problemática audição	3
<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Frequência</b>
<b>Situação de Incapacidade</b>	Percepção de vivências negativas	14
	Percepção na diferença nas formas de interação	15
	Actividades vida diária	4

Relativamente à categoria referente à situação de incapacidade e subcategoria por problemática motora, como se pode constatar pela leitura ao Tabela nº 15, os dados referentes as unidades de registo sobre as quatro problemáticas demonstram que se algum tipo de problemática fosse inato ou surgisse teriam bastante dificuldade em aceitar e adaptar, como comprovam os seguintes excertos: - “(...) não me imaginaria

*ser diferente, mas quando penso nas pessoas que tem doenças devem se sentir muito mal, por não poderem fazer o que mais gostam (...) ”.*

A tabela acima apresentada, mostra-nos que o maior número de frequência apresentado vai de encontro à problemática motora.

No nosso entender o testemunho das crianças vai de encontro a falta de autonomia, a tristeza por conseguinte a um sentimento de infelicidade.

Na opinião de Gallahue (1993) este considera a parte motora, o movimento como sendo o centro da vida das crianças como representando um dos aspectos de grande relevância relativamente ao seu crescimento. O mesmo autor acrescenta que na impossibilidade da criança não alcançar as competências necessárias para a realização de uma determinada actividade física, a mesma sente-se infeliz, com falta de autonomia e por conseguinte o seu sentimento é de tristeza.

As crianças sem DID demonstraram que a sua tristeza era mesmo iminente se acontecessem algo que os impedisse de se divertirem com os outros. É notório na tabela de frequências da percepção na diferença ao nível da intereção que as crianças sem DID demonstram uma grande infelicidade, um sentimento de tristeza na interação com os pares e na sua vida diária. Perante todos os testemunhos podemos concluir que as crianças sem DID sentem-se fragilizadas ao verem os seus colegas com determinadas limitações, colocando na sua mente pensamentos positivos no sentido de afastar qualquer tipo de problemática motora.

### **1.1.2 – O questionário**

Os dados recolhidos foram submetidos a um tratamento estatístico com a apresentação de gráficos. O questionário realizado permitiu-nos recolher dados com os quais podemos responder aos objetivos da nossa investigação (Quivy & Van Campenhoudt, 2008).

Na nossa opinião, a elaboração do questionário exige por parte do investigador um certo cuidado aquando da realização das perguntas para que os investigados possam facilmente, sem qualquer indecisão, responder às perguntas. De salientar que um questionário realizado pelo investigador para este público-alvo deverá ter em linha de conta a o ano de escolaridade, a idade, o vocabulário assim como a sua apresentação.

Decidiu-se dividir o questionário em duas partes distintas, nomeadamente a I parte está concebida para saber como é que os meninos ditos normais aceitam os

meninos especiais, e a segunda parte está relacionada com a aceitação dos meninos especiais no grupo de pares.

Foram elaboradas onze questões de resposta fechada, para que as mesmas pudessem ser avaliadas numa escala de Muito Feliz, Contente, Nem Contente/Nem Triste, Triste e Muito Triste. Optámos igualmente por colocar uma resposta “neutra”, nomeadamente o “Nem Contente/Nem Triste”, permitindo deste modo às crianças uma resposta em caso de dúvida.

#### **1.1.2.1 - Respostas dos questionários**

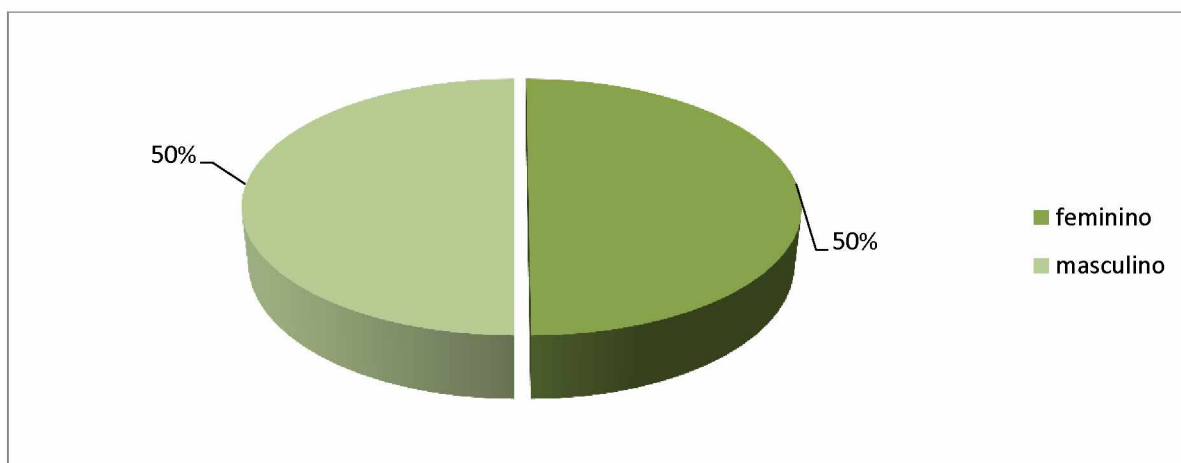
Neste ponto, iremos apresentar dados referentes ao questionário, através de gráficos circulares.

Perante a análise realizada podemos constatar quais os parâmetros mais selecionados pelas crianças referente: a aceitação dos meninos especiais no CATL e a aceitação dos meninos especiais no grupo de pares.

Os resultados desta análise são apresentados em tabelas e gráficos.

O primeiro ponto do questionário é constituído por duas perguntas referentes aos dados biográficos.

**Gráfico nº 1 – Género dos participantes**

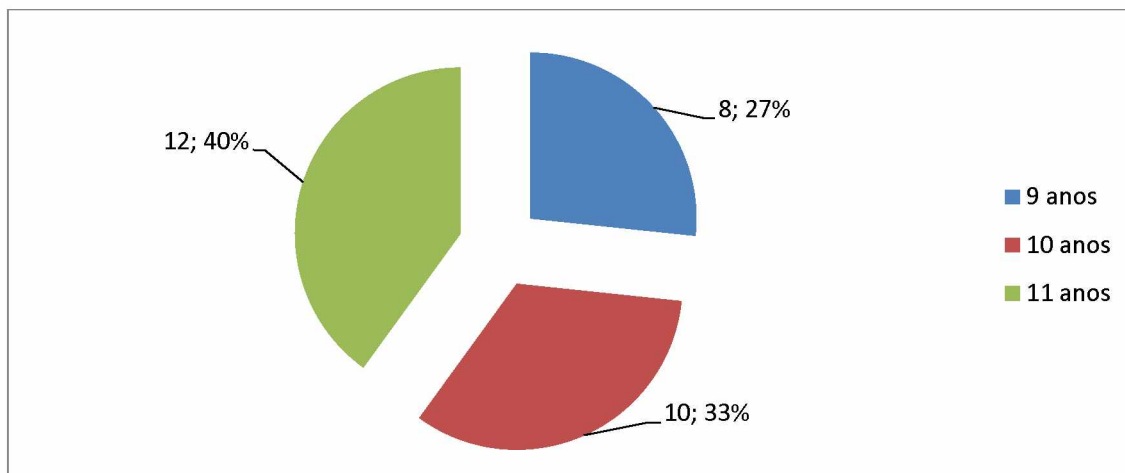


Das trinta crianças inquiridas, verifica-se que quinze (15) são do sexo feminino e quinze (15) do sexo masculino. No preenchimento do questionário todas as crianças incluídas no estudo tiveram autorização dos seus encarregados de educação.



Assim verificasse no gráfico que 50% são do sexo feminino, e 50% são do sexo masculino, que na totalidade perfaz um resultado de 100%, que corresponde aos 30 alunos da amostra.

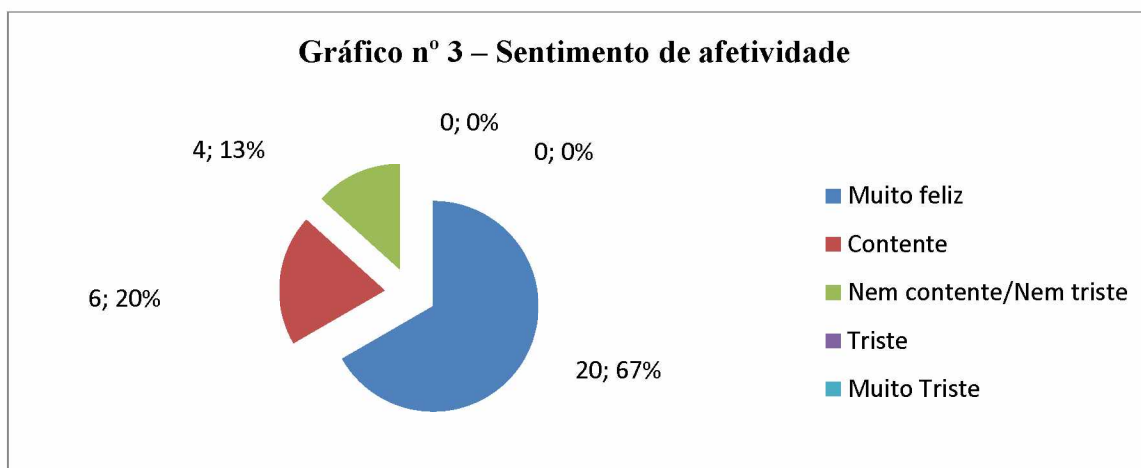
**Gráfico nº 2 – Idade dos participantes**



Relativamente ao gráfico nº 2 podemos constatar que no total das crianças inquiridas a idade varia entre os 9 que corresponde a 8,27% das respostas, os 10 anos corresponde a 10,33% e os 11 anos, que é a idade que predomina corresponde a uma percentagem de 12,40%.

**O segundo ponto do questionário é constituído por 10 perguntas referentes à aceitação dos meninos especiais do CATL.**

**Questão nº 1 – Como te sentes por teres amigos especiais no CATL?**

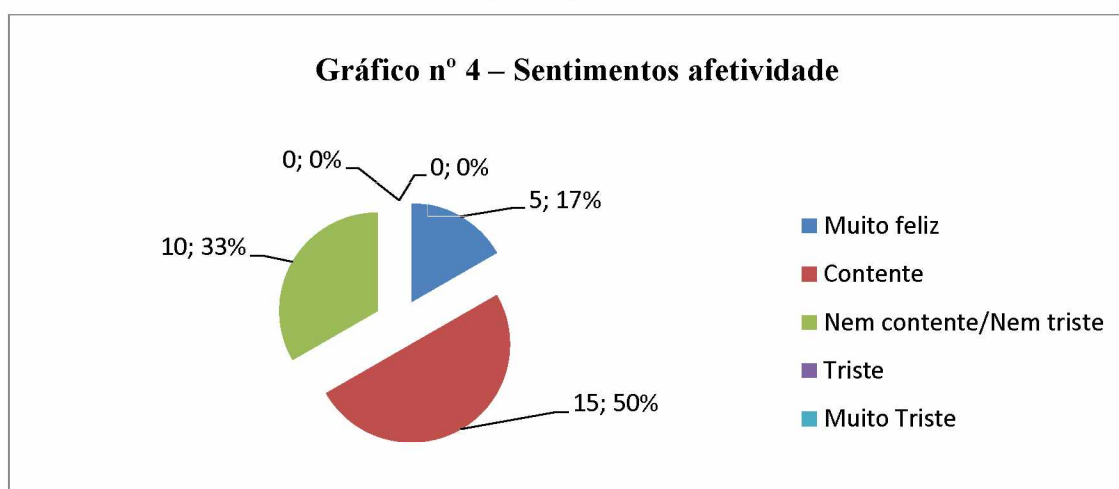


Das 30 crianças inquiridas, verifica-se que a maior percentagem é do parâmetro “ muito feliz”, com a percentagem de 20,67% ficando em segundo plano o parâmetro “ contente “ com 6,20% e em terceiro o parâmetro “ nem contente/ nem triste”, com uma percentagem de 4,13%.

De realçar que relativamente aos parâmetros “triste “ e “ muito triste “ nenhuma criança se manifestou, tendo estes a percentagem de 0%.

Pensamos que este grupo terá um ambiente muito saudável devido às percentagens alcançadas, aceitando os colegas com DID.

#### Questão nº 2 – Se tivesses mais colegas especiais no CATL como te sentirias?

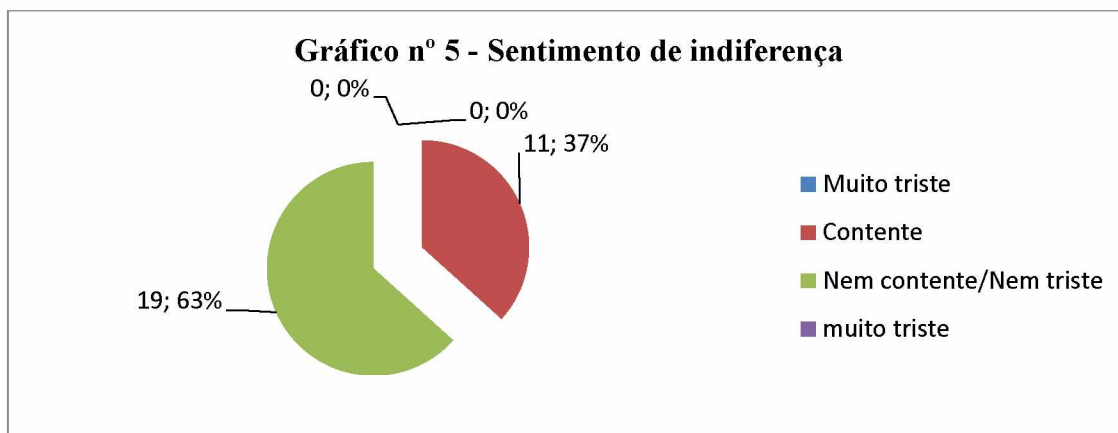


No que concerne a esta questão colocada às crianças do CATL, verifica-se um anulamento dos parâmetros “ triste ” e “ muito triste”, com uma percentagem de 0%.

A percentagem que mais predomina é “ contente”, com 15,50% seguido do termo “nem contente nem triste” com 10,33% e numa menor percentagem o termo “ muito feliz” com 5,17%.

Possivelmente a inclusão de mais crianças especiais constituiria uma mais-valia, uma vez que predomina uma maior percentagem no contente, assim as crianças sem DID, demonstram que não se importariam de ter mais colegas especiais no CATL.

**Questão nº 3 – Como achas que se sentem os meninos como tu a frequentar um CATL em conjunto com meninos especiais?**

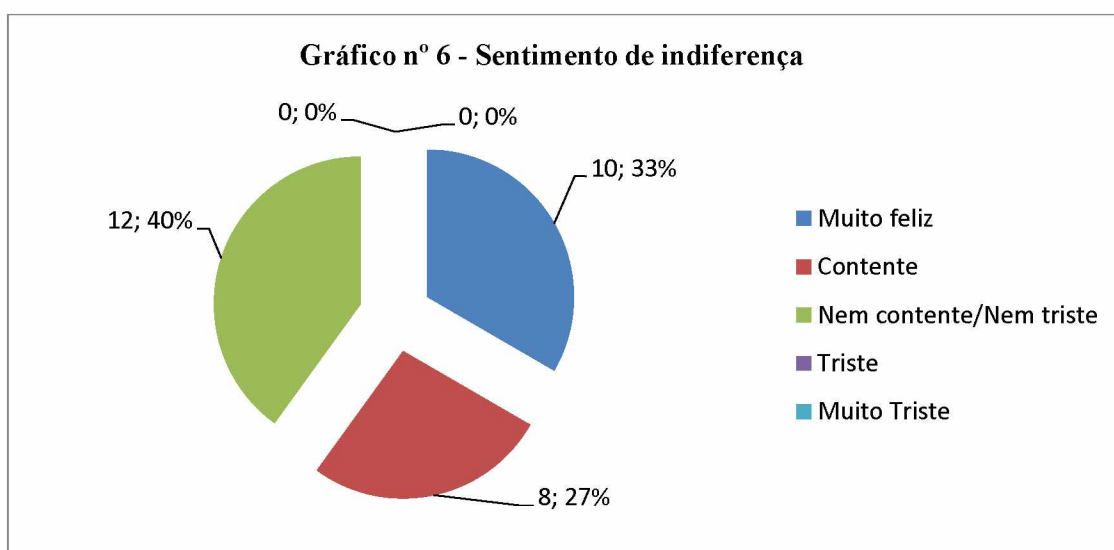


Perante a pergunta colocada às crianças que frequentam o CATL, verificamos que predomina a maior percentagem no parâmetro” nem triste /nem contente” com a percentagem de 19,63% ficando em segundo e com algum valor significativo o termo” contente” com 11,37%.

Relativamente aos parâmetros muito feliz, triste e muito triste, nenhuma criança se manifestou, logo a percentagem ser de 0%.

Podemos concluir que o ponto de vista das crianças sem DID em relação aos seus colegas sem DID, demonstra que a aceitação dos meninos especiais é indiferente.

**Questão nº 4 – Como achas que se sentem os meninos especiais nas actividades que se desenvolvem no CATL?**



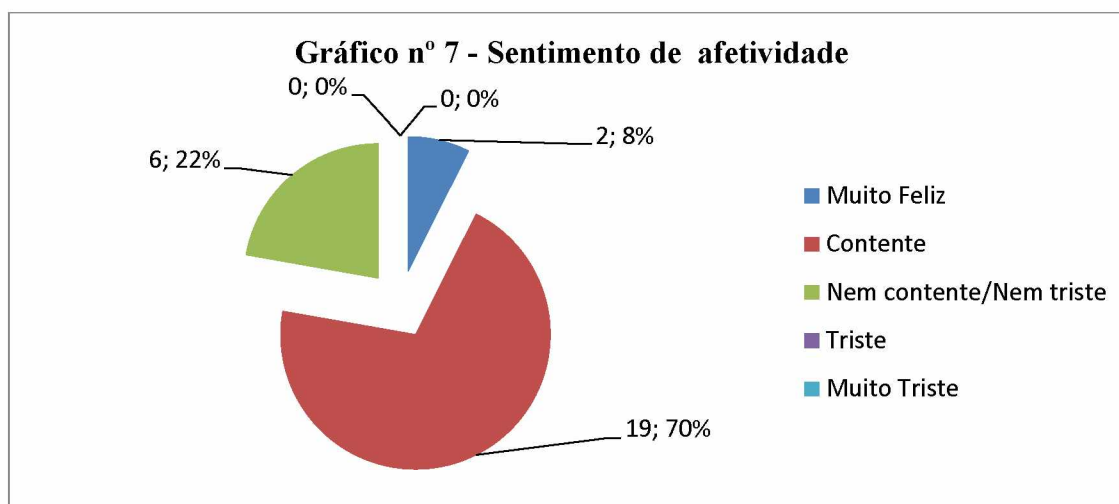
Em relação a esta questão verificamos que a maior percentagem é atribuída ao termo “nem contente/ nem triste” apresentando uma percentagem de 12,40%.

No entanto os parâmetros “ muito feliz “ apresenta uma percentagem de 10,33%, e “contente de 8,27%“.

Relativamente aos parâmetros triste” e “muito triste”, nenhuma criança se manifestou, logo a percentagem ser de 0%.

Podemos concluir que na perspetiva das crianças sem DID, os meninos especiais não se sentem nem contentes/ nem tristes.

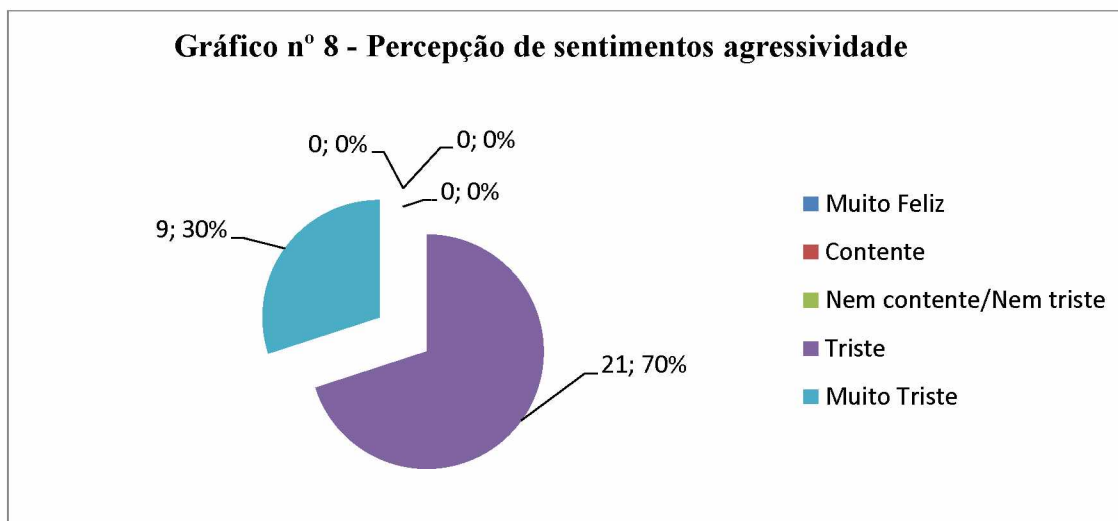
**Questão nº 5** – Como te sentes quando esses colegas participam nas atividades que se desenvolvem no CATL? (ex.: música, na ginástica, nos trabalhos manuais ...)



Perante a integração de colegas “diferentes” nas diversas atividades, é de enaltecer o parâmetro “ contente” com a percentagem de 19,70%.

As crianças demonstram uma certa indiferença perante a criança com DID, com a percentagem de 6,22%. Evidencia-se também a percentagem de 2,8% relativamente ao muito feliz. No geral, as crianças sem DID demonstram um sentimento de alegria perante a participação do menino especial nas atividades desenvolvidas por este.

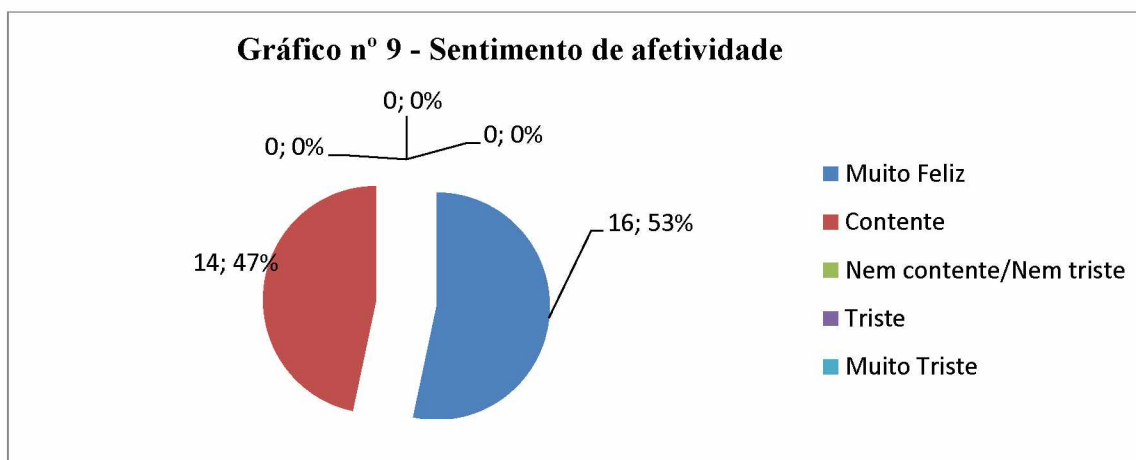
**Questão nº 6 – Como achas que os meninos especiais se sentem quando não são aceites pelos meninos no CATL?**



O gráfico demonstra através da percentagem no parâmetro triste com 21,70% que apesar de algumas limitações estes alunos têm consciência que não são bem aceites no CATL.

Todavia, verificamos também no gráfico que existe algumas crianças que divergem de opinião demonstrando que os meninos especiais se sentem muito feliz representando uma percentagem de 9,30%.

**Questão nº7 – Como achas que os meninos especiais se sentem quando são aceites no CATL por todos os meninos?**

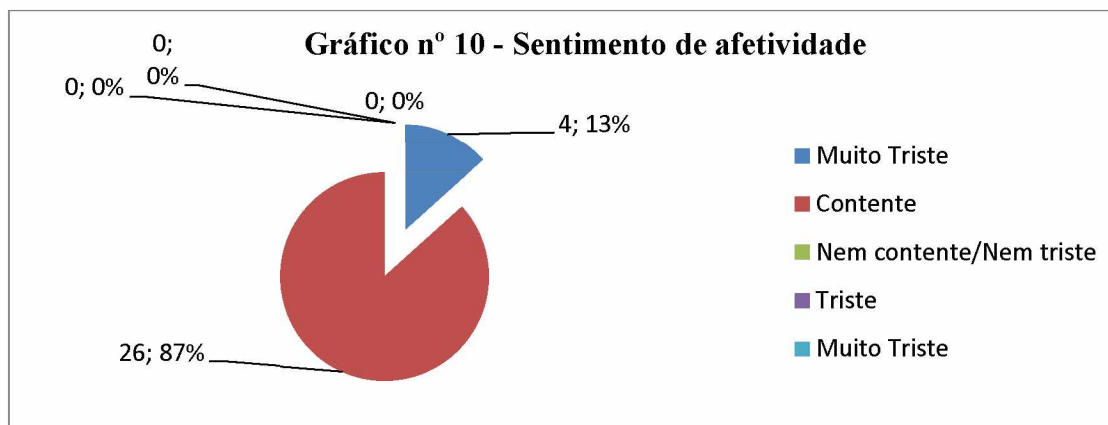


Relativamente aos resultados desta questão, a predominância de valores assenta nos parâmetros “ muito feliz” 16,53% e “ contente” 14,47%.

Nos restantes parâmetros a percentagem obtida é de 0%.

Podemos constatar que as crianças sem DID percebem que os meninos especiais se sentem muito felizes quando são aceitos no CATL.

**Questão nº8 – Como te sentes quando os professores dedicam mais tempo a estes meninos especiais do que a ti ou aos outros meninos?**



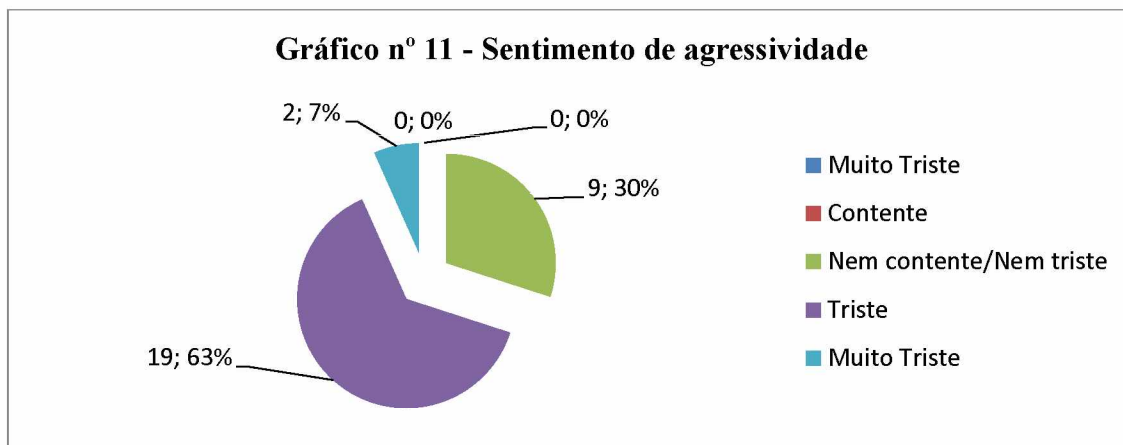
Segundo os valores apresentados no gráfico nº10, as crianças não portadoras de limitações, sentem um enorme contentamento com a percentagem de 26,87% ao sentirem / vivenciarem que os outros são apoiados pelos professores.

No entanto deparamos com uma percentagem de 4.13% em relação ao parâmetro muito triste.

Em síntese verificamos que a percentagem relativa ao parâmetro contente prevalece ao parâmetro de muito triste. Significa que as crianças sem DID não revelam qualquer preconceito em relação a ajuda prestada pelos professores aos seus colegas “diferentes”.



**Questão nº9 – Como te sentes quando se desenvolvem atividades, e os meninos especiais têm comportamentos negativos e perturbam as atividades?**



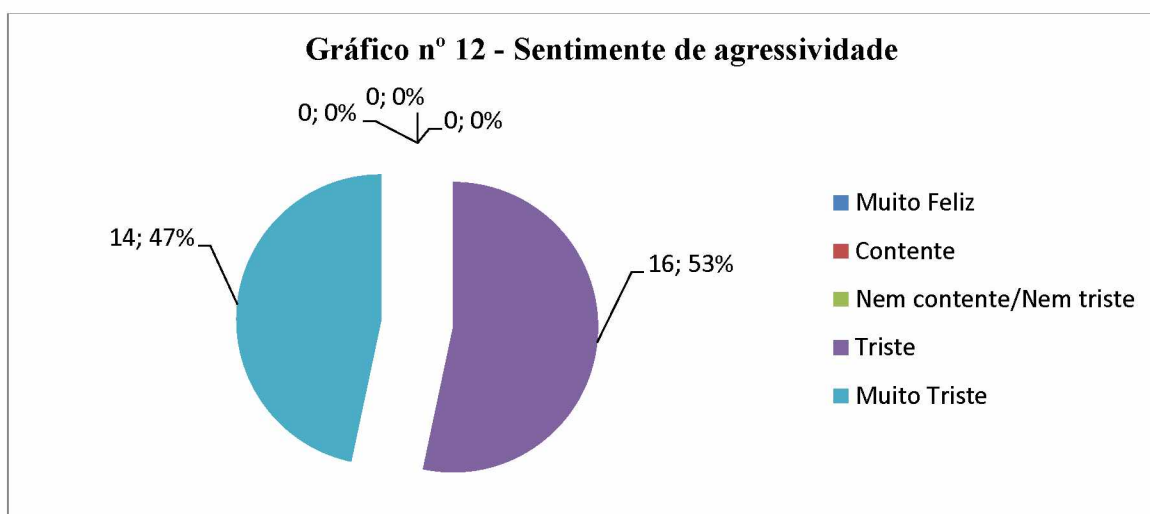
Perante os resultados apresentados, observamos que relativamente a esta questão o parâmetro triste apresenta a maior percentagem 19,63%, significa isto que as crianças sem DID ficam tristes com os comportamentos negativos dos meninos especiais que perturbam as atividades. O parâmetro “ triste “ evidencia muito bem esse sentimento.

No entanto 9,30% demonstra que não ficam nem contente nem tristes com estes comportamentos.

Ficando com uma minoria de 2,7% o parâmetro muito triste.

Nos restantes parâmetros não houve qualquer tipo de manifestação.

**Questão nº10 – Como achas que se sentem os meninos especiais quando não conseguem fazer a atividade proposta?**



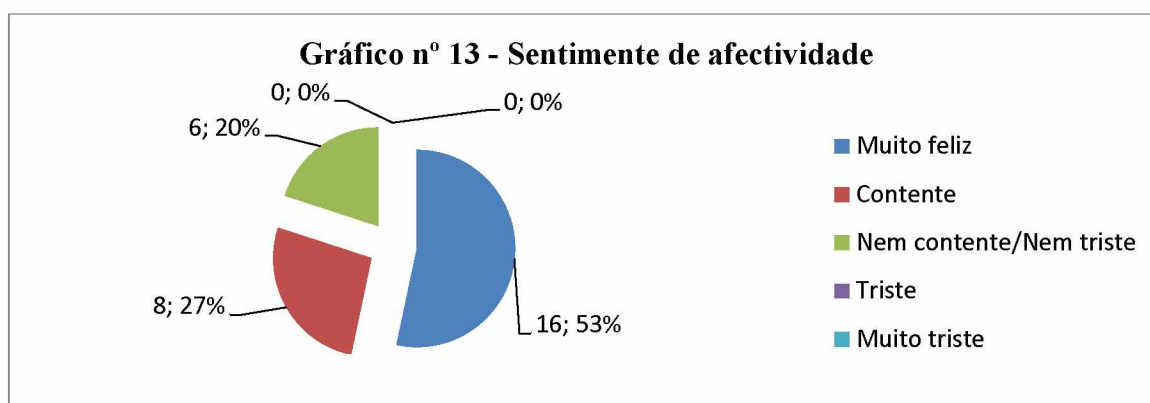
No que concerne à representação do gráfico nº 12 este apenas apresenta dois parâmetros com valores significativos.

Triste com a percentagem de 16,53 e muito triste com a percentagem de 14,47%.

Podemos verificar que as crianças sem DID têm a percepção de que os meninos com DID se sentem tristes.

**O terceiro ponto do questionário é constituído por 10 perguntas referentes à aceitação dos meninos especiais do CATL.**

**Questão nº11 – Como achas que os meninos especiais se sentem quando são bem tratados pelos seus colegas.**

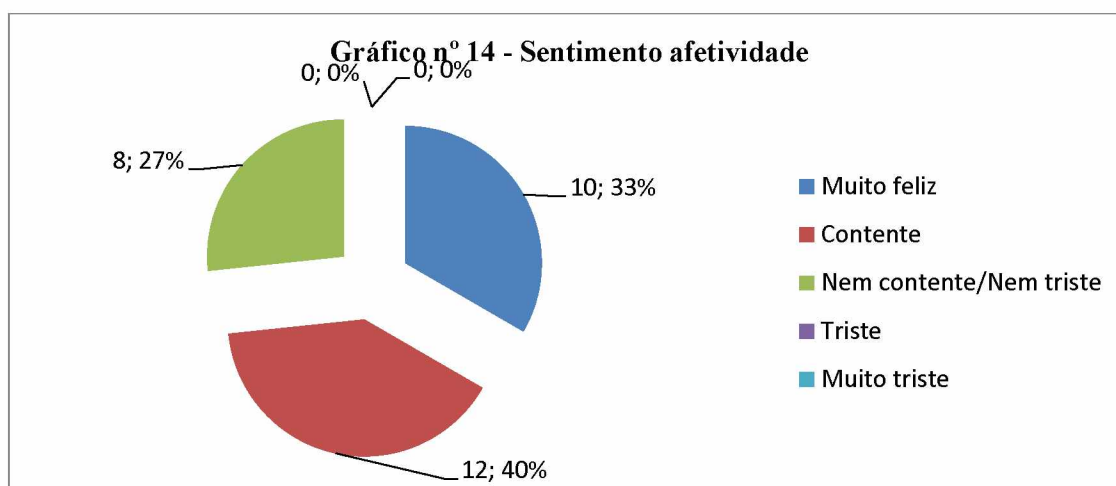


Perante a questão efetuada às crianças sem DID, verificamos que os resultados obtidos referentes ao sentimento de aceitação do outro com maior relevância é o parâmetro de muito feliz com a percentagem de 16,53%. Seguindo-se o parâmetro contente com a percentagem de 8,27% e por fim o parâmetro nem triste/ nem contente com a percentagem de 6,20%.

Nos parâmetros triste e muito triste, não são manifestadas quaisquer opiniões, sendo estes de percentagem 0%.



**Questão nº12- Como te sentes quando te pedem para ajudar os meninos especiais?**



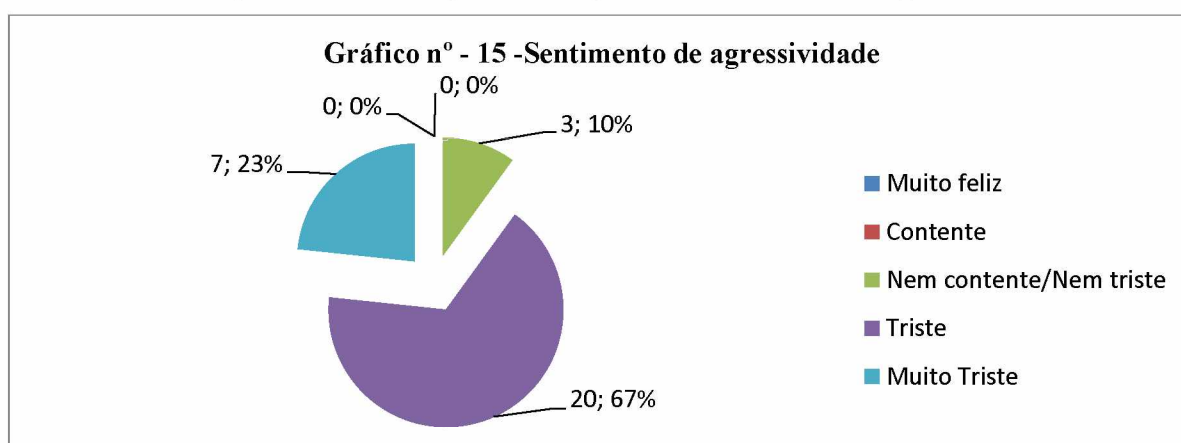
Perante os resultados obtidos as crianças ditas normais sentem-se contentes apresentando uma percentagem de 12,40%, relativamente ao poderem ajudar os meninos especiais.

Numa percentagem inferior veríamos que 10 dos meninos demonstram o parâmetro de muito feliz com a percentagem de 10,33%, em relação ao facto de poderem ajudar a criança diferente.

No parâmetro nem contente/ nem triste a percentagem demonstrada é de 8,27%.

Podemos analisar que nesta questão os meninos sem DID sentem felicidade em ajudar as crianças diferentes.

**Questão nº13 - Como achas que se sentem os meninos especiais, quando querem fazer o mesmo tipo de trabalho que os colegas da sala e não conseguem?**



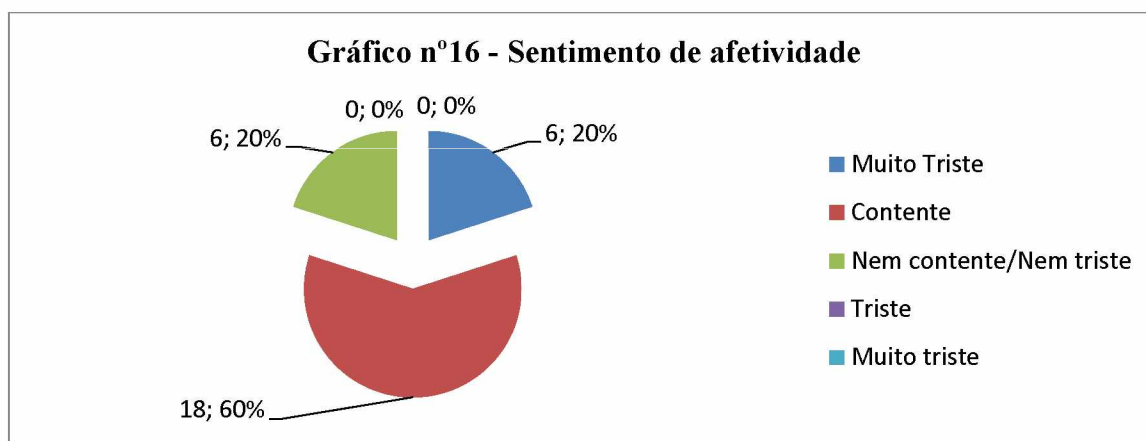
Neste gráfico conseguimos constatar que a maior percentagem predomina no parâmetro triste em que a percentagem é de 20,67%.

O parâmetro com valores de 7,29% refere-se a muito triste, seguindo-se o parâmetro nem contente nem triste com a percentagem de 3.10%.

Os restantes parâmetros não obtiveram qualquer valor percentual, devido a não terem sido dadas respostas.

Com estes resultados verificamos que as crianças sem DID têm a percepção de que os seus colegas com DID não conseguem fazer os mesmos trabalhos.

**Questão nº14 - Como te sentes por teres meninos especiais no teu grupo de trabalho?**



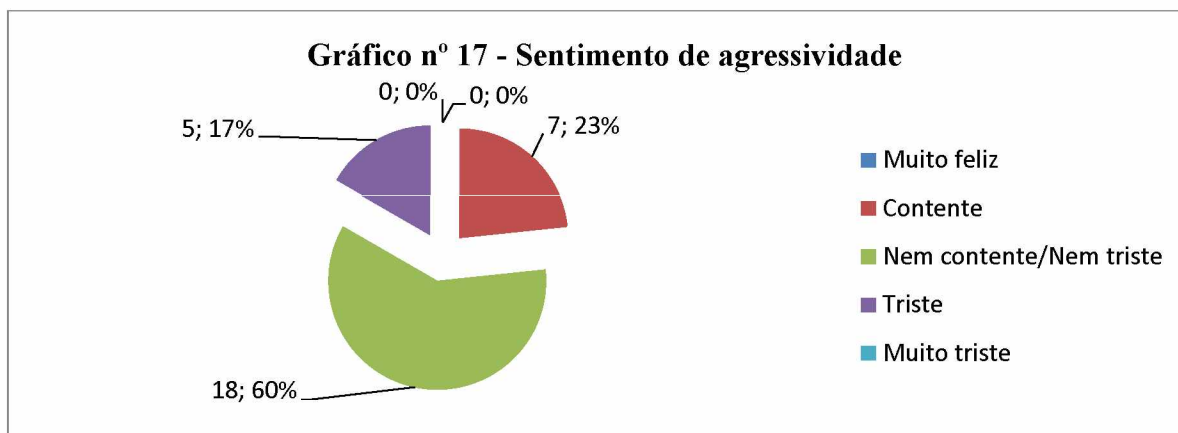
Perante o gráfico podemos constatar que os meninos sem DID se sentem contentes por terem meninos especiais no seu grupo de trabalho, apresentando uma percentagem de 18,60%.

Relativamente aos parâmetros nem contente/ nem triste e muito triste revelou-se a mesma percentagem 6,20%.

Os parâmetros, muito triste e tristes, não tiveram qualquer tipo de avaliação percentual.

Podemos concluir nesta pergunta que a inclusão de meninos especiais no grupo é bem aceite pelas crianças sem DID.

**Questão nº15 Como te sentes se um menino especial quisesse ser o teu melhor amigo?**



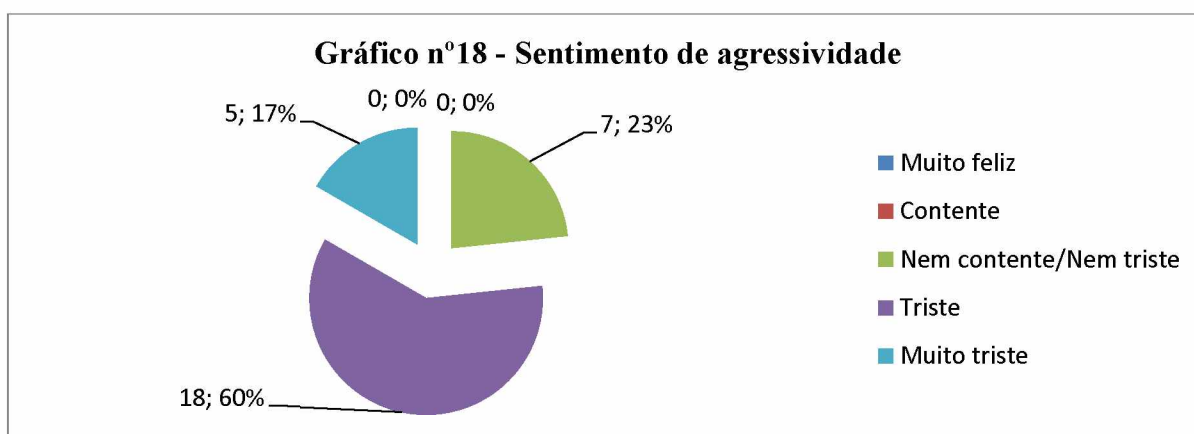
Neste gráfico deparamo-nos com a maior percentagem no parâmetro nem contente/ nem triste. Com a percentagem de 18,60% Podemos constatar que as crianças sem DID aceitariam a amizade da criança com DID.

Relativamente ao parâmetro contente com a percentagem de 7,23%, já a aceitação dos colegas com DID não é tão saliente.

No parâmetro triste em que a percentagem é de 5,17%, esta demonstra alguma tristeza por parte das crianças sem DID em relação à amizade do menino especial.

Perante os outros parâmetros a percentagem é de 0%.

**Questão nº16 - Como te sentes quando um menino especial quer brincar ou trabalhar contigo e ele não te compreende?**

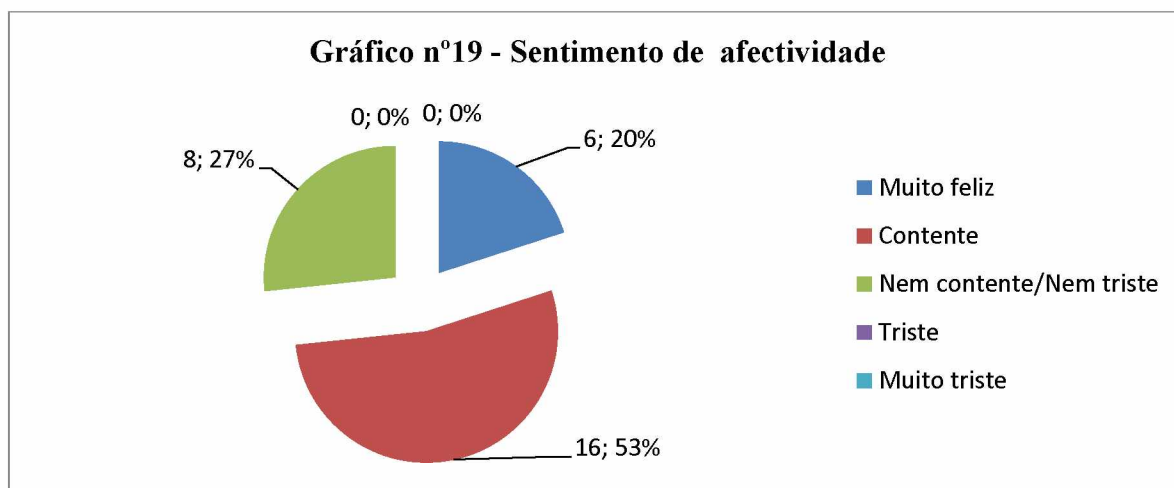


Após analisarmos o gráfico deparamo-nos que o parâmetro de triste apresenta uma percentagem superior aos outros parâmetros com 18,60%. Perante esta

percentagem, verifica-se que as crianças sem DID ficam tristes e agressivas pelo facto de o seu colega com DID não o compreender.

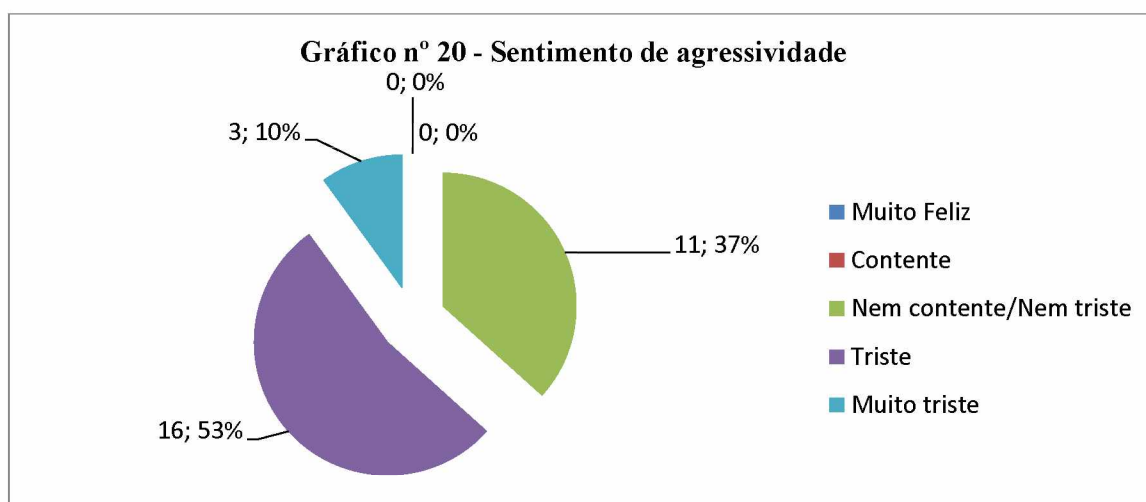
O parâmetro nem triste nem contente apresenta uma percentagem de 7.23%, seguida do parâmetro muito triste com 5,17%.

**Questão nº17 - Como te sentes se numa situação de conflito, se tiveres que defender o teu amigo especial?**



Neste gráfico deparamo-nos com uma percentagem de 16.53, que corresponde ao parâmetro contente. Demonstra-nos que numa situação de conflito a criança sem DID não apresenta qualquer problema em defender o amigo especial.

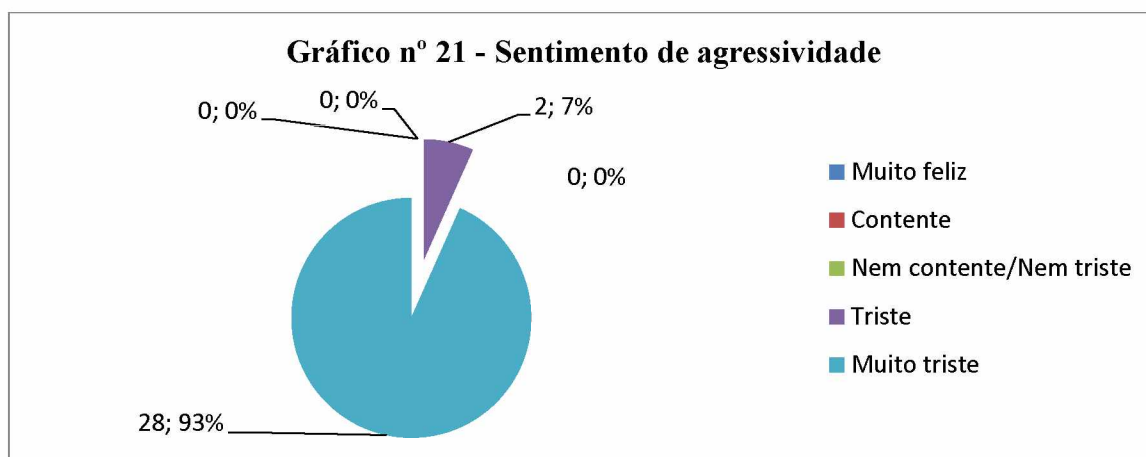
**Questão nº18 - Como achas que se sente um menino especial que não consegue acompanhar as atividades que se pedem para fazer?**



A percentagem do parâmetro triste com 16,53% representa o sentimento das crianças sem DID perante um menino especial que não consegue acompanhar as atividades pedidas.

Relativamente ao parâmetro nem contente /nem triste a percentagem é menor, mas no entanto ainda é relevante, 11,37%. O parâmetro muito triste também é mostrado neste gráfico com a percentagem 3,10%.

**Questão nº19** - Como te sentias se tivesses as mesmas dificuldades que o menino especial?

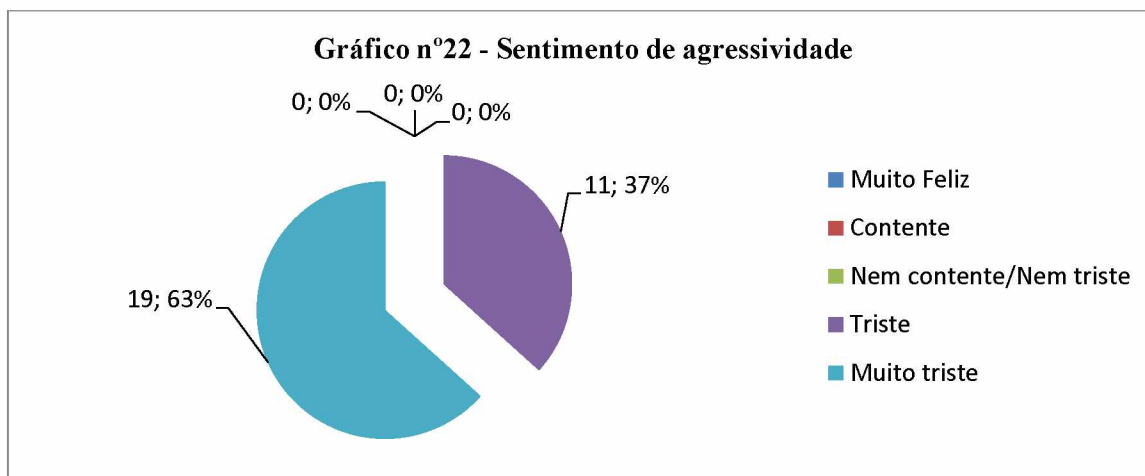


Perante este gráfico podemos constatar que o menino sem DID sentir-se-ia muito triste se tivesse as mesmas dificuldades que o menino especial. A percentagem alcançada revela este sentimento 28,93%.

Só uma minoria de crianças correspondente a 2,7% é que revelara alguma tristeza.

Os outros parâmetros não foram contemplados no gráfico, apresentando a percentagem de 0%.

**Questão nº20** - Como te sentias se quisesses trabalhar e não percebesses o que te estavam a pedir?



Após a análise das respostas dos questionários evidenciados nos gráficos podemos constatar que dos sentimentos demonstrados pelas crianças, o que mais prevalece é a afetividade assim como a agressividade, estando em menor percentagem o nível da indiferença.

Relativamente ao sentimento da afetividade esta é demonstrada quando as crianças brincam na hora do recreio, assim como na realização de trabalhos de grupo em sala. Podemos constatar este facto nas perguntas nº 1,2,5,7,8,11,12,14 e 17

## **1.2 - Entrevista**

Todas as informações obtidas, em relação à entrevista realizada à Técnica responsável e coordenadora do Centro Ocupacional de Tempos Livres, serviram para perceber o tipo de relacionamento que existe entre as crianças com e sem DID, uma vez que ao longo do ano é uma das pessoas que mais proximidade tem das crianças, pois observa de perto o nível de entendimento e como se relacionam estes dois grupos de crianças. Serviu ainda para conhecer alguns aspetos sobre o trabalho/dinâmica efetuado na organização das atividades que possam possibilitar a total inclusão dos alunos com DID, sem que estes sejam colocados de "lado", por parte dos seus colegas.

Para facilitar a sua interpretação foi elaborada uma grelha de análise que facilitou a interpretação dos dados fornecidos.

A nível do envolvimento da criança com DID nas atividades desenvolvidas planificadas pela educadora.

O investigador durante as quatro sessões também observou que a educadora responsável não incentiva as outras crianças à afetividade. Apercebemo-nos que também existem determinados momentos em que a educadora também é indiferente em relação a A.

Numa das sessões detetámos também que a educadora delegou em duas crianças a missão de ensinarem ao A como se jogava. O investigador avalia como um comportamento assertivo na medida em que dá a possibilidade ao A e a mais dois colegas da sala a interação entre eles, estabelecendo uma relação mais próxima. Também se notou que quando o A se encontra ao lado de colegas que por algum motivo não sente afinidade por eles, imediatamente se afasta do grupo. Não é uma criança que se goste muito de expor.

## **1.3 - Observação naturalista**

O objetivo da observação naturalista consiste na análise e descrição de comportamentos dos sujeitos no seu ambiente natural. Porém, existem algumas limitações de estudo, destacando-se o facto das observações e análises serem sujeitas a interpretação e subjetividade do investigador, colocando em causa a validade e lealdade dos dados.

Para podermos analisar os comportamentos e as interações que se estabeleceram entre crianças com e sem DID em contexto lúdico, elegeu-se a observação naturalista não participativa.

Este tipo de observação é de natureza mais descritiva e subjetiva, por ser facilmente influenciável pelo indivíduo que observa. Teve de ser orientada por objetivos bem definidos e concretizada com base em observações de campo.

No presente estudo, optou-se pela observação naturalista não participante, na qual não existe nenhuma interferência no campo observado, isto é, nas atividades presenciadas.

Na opinião de (Estrela 1994), este tipo de observação naturalista permite descobrir de forma ordenada “algo” de uma maneira natural, ou seja o investigador observa e resume-se a escrever para o papel os dados que observa.

Com o seguimento dos comportamentos observados foi possível tirar conclusões. Deste modo este método permite recolher informações que seriam difíceis de obter por outros meios.

Segundo Fortin (2007), cabe ao investigador determinar o método de observação, o objeto sobre a qual ela se processará, o local e o momento.

Procedendo-se a uma primeira seleção da informação considerada como pertinente, que decorreu às terças-feiras, durante os meses de fevereiro, março, abril e maio, que serviu para a elaboração dos instrumentos de recolha de dados.

No decorrer da observação, tomaram-se notas de campo que serviram para o investigador, ir tendo um contacto mais real sobre o comportamento das crianças com e sem DID.

Assim o investigador com base nos comportamentos das crianças observadas, e através das notas de campo, traçou como categorias para analisar as semelhanças e as diferenças no que diz respeito às relações das crianças com e sem DID seis indicadores nomeadamente os seguintes: a indiferença, a colaboração, a solidariedade, a afetividade, a agressividade e a passividade.



### **1.3.1 – Observação em contexto de sala de CATL**

No que concerne à tabela acerca dos comportamentos comparativos de interacção Anexo entre crianças com e sem DID, realizada em contexto de sala junto do grupo que representa a amostra deste trabalho, demonstra-nos que através da primeira observação naturalista realizada em quatro sessões o que altera são os dias em que o investigador vai ao CATL realizar a observação para tirar notas de campo, assim como as dinâmicas de grupo e os meses.

Em relação ao comportamento dos jovens com e sem DID, nas dinâmicas realizadas pela educadora de infância, verificou-se que existiu colaboração e passividade na 3ª sessão (jogos) entre os jovens.

A criança com DID manifestou um grande interesse na 4ª sessão (pintura) observada, o que no nosso entender foi contributo da colaboração e afetividade por parte da professora.

De salientar que durante as observações do comportamento destas crianças não houve qualquer tipo de agressividade por parte dos colegas.

Da análise que foi realizada, podemos concluir que a presença da criança com DID em contexto de sala de aula é indiferente aos olhos dos colegas. Relativamente à educadora de infância é de referir que esta por vezes se “esquece” que tem um aluno com DID na sua sala, facto este que poderá estar relacionado com a falta de uma formação especializada relativamente aos portadores de DID (testemunho referenciado na entrevista na questão número 3).

### **1.3.2 - Observação em contexto de recreio de CATL**

No que concerne à tabela acerca dos comportamentos comparativos de interacção Anexo entre crianças com e sem DID, realizada em contexto de recreio junto do grupo que representa a amostra deste trabalho, demonstra-nos que através da primeira observação naturalista realizada em quatro sessões o que altera são os dias em que o investigador vai ao CATL realizar a observação para tirar notas de campo, assim como as dinâmicas de grupo e os meses.

Em relação ao comportamento em recreio das crianças com e sem DID, verificou-se alterações em todas as sessões. Na primeira sessão analisou-se que existiu colaboração por parte dos colegas e da educadora no desenrolar da atividade.

Em relação à segunda sessão, que corresponde à 2ª atividade denominada “brincadeiras livre”, o investigador observou que a criança com DID foi vista como indiferença. Não sendo chamada para brincar com os seus colegas, esta ocupou o seu tempo à sua maneira. Relativamente ao comportamento da educadora esta não manifestou qualquer intervenção.

No decorrer da 3ª sessão observou-se que apenas a educadora, demonstrou afetividade e colaboração, em relação aos colegas houve indiferença.

Na 4ª sessão denominada “Caça ao ovo”, verificou-se indiferença por parte dos colegas, uma vez que a criança com DID não fora solicitada para ingressar num dos grupos. Todavia por parte da educadora houve colaboração e afetividade no sentido de colocar o A junto de uma colega que lhe transmite afetividade, passividade e também quando esta lhe pede a colaboração na abertura de ovos.

Com análise final podemos concluir que através das observações realizadas, as crianças sem DID ficam bastante entusiasmadas com as atividades pedagógicas desenvolvidas e acabaram a maioria das vezes por ficar indiferentes à presença da criança com DID.

### **13.3 - Síntese das avaliações**

Relativamente às tabelas acerca dos comportamentos comparativos de interação Anexos: tabela 7 e 8 entre crianças com e sem DID, podemos afirmar que existem certas dinâmicas que despertam mais interesse a criança com DID, tais como na pintura e nos jogos de mesa. Aquando da ajuda da docente o aluno com DID mostrou-se mais interessado e disponível para a sua realização, assim como quando os colegas se aproximam e o tentam ajudar.

## 2 – Intervenção - Dinâmicas intergrupais

*“A motivação no contexto escolar tem sido avaliada como um determinante crítico do nível e da qualidade da aprendizagem e do desempenho.”*

*(Guimarães & Boruchovitch, 2004)*

Na análise efetuada aos dados recolhidos nas sessões observadas em contexto naturalista, deparamo-nos com uma enorme indiferença por parte dos alunos sem DID face aos alunos com DID. Também nos outros instrumentos de avaliação foi patente a dificuldade das crianças/jovens em aceitar a situação problemática mesmo que imaginária.

Consideramos que seria uma mais valia serem implementadas dinâmicas de sensibilização aos alunos sem DID, de forma a melhorar os vários comportamentos entre o grupo de alunos que pertence a este estudo, assim como para que estes alunos, ditos de “normais” em contexto lúdico fossem estimulados a pensar e a agir quando se deparam com colegas que apresentam limitações.

Segundo Kurt Lewin, conhecido como o pai das dinâmicas de grupo, *"O ato de aprender é mais eficaz quando é tratado como um ativo e não como um processo passivo"*.

As atividades de motivação servem para: estimular qualquer tipo de criança, despertar o seu interesse e, por conseguinte auxiliar no processo de aprendizagem.

Na opinião de Junior (2009) a necessidade de compreender e assimilar a relação entre motivação e aprendizagem é bastante importante, na medida em que poderá despertar a curiosidade nos alunos com e sem DID. Ainda na opinião do autor citado, para este tipo de alunos é de extrema importância a forma como as dinâmicas são postas em prática pelo técnico responsável.

Segundo Trindade, as dinâmicas efetuadas por este tipo de alunos servem igualmente para aprender, para melhorar, para descobrir assim como para desenvolver competências. As dinâmicas de grupo ajudam na comunicação com o outro e com o grupo. Ajudam as crianças a falar, a dizer o que pensa, a integrar-se ativamente de maneira consciente eficiente e com crítica. Muitas das vezes acabam por superar barreiras que impedem a comunicação e a integração grupal.

As dinâmicas provocam abertura, sinceridade, confiança, colaboração e compromisso. Leva o grupo a ter um maior trabalho em equipa, ao crescimento dos jovens no grupo e à transformação das relações entre pares.

Segundo Elis Palma Priotto, (2010), através da dinâmica, a criança pode entrar em contato, igualmente, com as suas limitações e os seus defeitos, as suas qualidades e as suas virtudes. Ajudam a superar bloqueios, barreiras e medos.

Com a ajuda das dinâmicas de grupo e da criatividade das crianças, o grupo é levado a observar a sociedade de outra maneira. Busca criar uma sociedade nova, onde as relações são mais justas e fraternas. É neste período de vida, que os adolescentes começam a criar as suas próprias defesas e a ponderar acerca de si próprio

Deste modo, fora proposta aos elementos participantes neste estudo dinâmicas de simulação de “deficiências” com o objetivo de sensibilizar o grupo e para este poder mudar comportamentos, dando-lhes a possibilidade de vivenciar e perceber as dificuldades sentidas pelos colegas ditos “diferentes” quando lhes é exigido qualquer tipo de atividades.

As atividades desenvolvidas dividiram-se em três blocos: o primeiro em que os alunos passaram pela fase da experimentação; o segundo podendo pronunciar-se em grupo sobre a experiência vivenciada e o terceiro momento em que preencheram a folha de registo de avaliação.

Todos os participantes foram incentivados a manifestarem o que sentiram durante as actividades. Este tipo de actividades requer por parte do aluno, uma atenção em particular, na medida em que são situações que podem provocar algum desconforto face à dificuldade sentida durante a dinâmica. As dinâmicas desenvolvidas estavam relacionadas com a deficiência motora, invisual e surdez, as quais envolveram todos os elementos do grupo.

Desta feita, os desafios propostos possibilitaram experiências com situações que favoreceram a aprendizagem, a comunicação e a expressão, assim como fundamentaram os afectos, a colaboração, a afectividade, a solidariedade, e a passividade perante a aceitação pelo outro dito “diferente”.

Na opinião de Kurt Lewin, as dinâmicas quando são propostas sob a forma lúdica, adquirem um significado especial para os jovens, pois através delas e em grupo, manifestam um maior interesse e a sua aprendizagem ocorre de maneira mais espontânea.

Para analisarmos os resultados obtidos nas dinâmicas intergrupais, recorreremos a uma análise descritiva dos dados, sendo elaborada uma tabela descritiva, onde consta a opinião dos 30 alunos. A tabela em questão foi subdividida em quatro partes: Categoria, Subcategoria, unidades de registos. e participantes. Apêndice nº1

## **Dinâmicas intergrupais**

### **Temática - Vivenciar a problemática sobre a visão**

**O objectivo geral:** Sensibilizar para prestar ajuda, reforçando os laços de amizade vivenciando uma situação de dependência de outrem.

**Procedimentos:** Solicitou-se aos jovens interessados a utilização de uma venda para os olhos e cumprir as regras estabelecidas pelo animador/educador. Tais actividades foram repetidas com todos os alunos. As dinâmicas desenvolvidas acerca desta temática foram realizadas em contexto de sala de aula, no período da manhã, entre as 10:00h e as 12:00h.

**Avaliação:** No final, os alunos foram estimulados a expressar verbalmente as sensações que sentiram, durante a dinâmica efetuada, assim como o preenchimento da ficha de avaliação

#### **1ª - Dinâmica: - “Adivinhar através do tacto”**

**Recursos necessários:** vendas para os olhos, vários objectos (material escolar, material de desperdício, frutas, tecidos, brinquedos, livros e bijutaria.)

**Descrição:** As trinta crianças foram divididas em três grupos, cada um com 10 crianças de forma aleatória. Fora igualmente pedido a cinco dos elementos de cada grupo que vendassem os olhos. Cada participante teve a oportunidade de sentir com os olhos vendados, os objectos que foram fornecidos pelo animador/educador dentro de um saco. Todos os objectos passaram de mão em mão por todos os elementos do grupo. O grupo que conseguisse acertar no maior número de objectos seria o vencedor.

#### **2ª - Dinâmica: - “cego x surdo - mudo”**

**Recursos necessários:** alunos

**Descrição:** Uma criança dita normal teria de conduzir três alunos possuidores de surdez, cegueira e mudo Cada jovem escolheu um papel (um cego, outro surdo e

outro mudo, posteriormente inverteram-se os papéis). Cada um vivenciou o seu papel, tendo que ultrapassar obstáculos como cadeiras.

**Tabela nº5 - análise de registos das dinâmicas de sensibilização – invisual**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Frequência</b>
Problemática invisual	Sentimento tristeza	41
	Sentimento inferioridade	15
	Sentimento curiosidade	22
	Sentimento desconforto	30
	Sentimento medo	18

Perante a categoria referente `a problemática invisual, o maior número de unidades de registo, verifica-se quando os jovens testemunharam que se sentiam tristes na realização destas dinâmicas, como comprovam os seguintes excertos; “fiquei triste por ter os olhos tapados”; “não ver os objetos para adivinhar é triste”; “foi difícil adivinhar os objetos sem os ver”; “é muito triste não ver”.

Perante tais testemunhos podemos chegar à conclusão que os jovens ditos normais sentiram uma grande tristeza pelo facto dos audiovisuais não poderem ver tudo o que os olhos podem alcançar.

### **Temática - Vivenciar a problemática a nível da surdez**

**O objectivo geral:** Sensibilizar para prestar ajuda, reforçando os laços de amizade vivenciando uma situação de dependência de outrem.

**Procedimentos:** Solicitou-se aos jovens interessados em participar, a utilização de uns fones para os ouvidos. e cumprir as regras estabelecidas pelo animador/educador. Tais actividades foram repetidas com todos os alunos. As dinâmicas desenvolvidas acerca desta temática foram realizadas em contexto de sala de aula, no período da manhã, entre as 10:00h e as 12:00h.

**Avaliação:** No final, os alunos foram estimulados a expressar as sensações que sentiram, durante a dinâmica efetuada.

### **1ª - Dinâmica:- “Recontar a história contada ao grupo”**

**Recursos necessários:** Fones para tapar ouvidos e um livro de histórias.

**Descrição da dinâmica:** No caso da problemática auditiva, uma das atividades desenvolvidas foi a leitura de uma história, mostrando as imagens que o livro apresentava, dando a possibilidade do aluno que estava a passar pela experiência da surdez conhecer e tentar entender a história.

### **2ª - Dinâmica:- “Vamos representar o som que ouvimos”**

**Recursos necessários:** rádio e músicas

**Descrição da dinâmica:** Nesta dinâmica todos os participantes têm que ao som da música representar uma dança. Ao sinal do educador/animador de forma individualizada devem demonstrar aos colegas o tipo de danças que podem realizar.

**Tabela nº6 - análise de registos das dinâmicas de sensibilização – Surdez**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Frequência</b>
Problemática Surdez	Sentimento tristeza	30
	Sentimento desconforto	
	Sentimento	

Perante a categoria referente à problemática surdez, o maior número de unidades de registo, verifica-se quando os jovens testemunharam que se sentiam tristes na realização destas dinâmicas, como comprovam os seguintes excertos; “ é muito triste não conseguir ouvir”;“ fiquei triste por não ouvir”; “não conseguir ouvir o que estão a dizer faz-me sentir muito mal” “tentei ler os lábios porque não ouvia nada” “não é nada bom, não conseguir ouvir”; “não entendi nada porque não ouvia, fiquei muito triste”;“ não ouvir é uma grande tristeza”; “ser surdo faz-me sentir triste”,

Perante tais testemunhos podemos chegar à conclusão que os jovens ditos normais sentiram uma grande tristeza pelo facto de quem é portador da deficiência auditiva

## **ACTIVIDADE 2 - Vivenciar a problemática a nível motor**

**O objectivo geral:** O objectivo principal desta dinâmica, era fazer com que as crianças ditas "normais" pudessem vivenciar a falta de um membro superior e um inferior, não podendo mexer os membros.

**Procedimentos:** Colocaram-se vários tipos de materiais dentro de uma caixa de cartão. O grupo fora informado que tinha que montar uma paisagem colectivamente. Fora pedido a quatro elementos que passassem por esta experiencia.

As dinâmicas desenvolvidas acerca desta temática foram realizadas em contexto de sala de aula, com excepção da **dinâmica:- “Passa a bola que eu apanho”**. As dinâmicas decorreram no período da manhã, entre as 10:00h e as 12:00h.

**Avaliação:** No final, os alunos foram estimulados a expressar as sensações que sentiram, durante a dinâmica efetuada.

### **1ª - Dinâmica:- “colagem colectiva”**

**Recursos necessários:** todo o tipo de material existente na sala (materiais desperdício); colas; tesouras; tintas e pinceis.

**Descrição da dinâmica:** Os jovens foram divididos em grupos de 10, formando-se 3 grupos. Cada grupo tinha quatro colegas com problemática motora. Dois tinham problemas nos membros superiores (mãos) e os outros dois a nível dos membros inferiores (pés). Após 30m de realização da dinâmica, o grupo escolheu um título para o seu trabalho. Os jovens com problemas a nível dos membros superiores tinha as mãos presas atrás das costas e os que tinham problemas a nível dos membros inferiores tinham as pernas atadas.

### **2ª - Dinâmica:- “Comer amendoins”**

**Recursos necessários:** amendoins

**Descrição da dinâmica:** Os alunos foram convidados a comer amendoins com os membros superiores atados, de forma a sentirem dificuldade.



### **3ª Dinâmica: –“Saltar a corda**

**Recursos necessários:** corda

**Descrição da dinâmica:** Os alunos foram convidados a saltar a corda com as pernas atadas, para que estes vivenciassem os sentimentos que um colega com esta problemática sente quando vê os seus amigos saltar.

**Tabela nº7 - análise de registos das dinâmicas de sensibilização – motora**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Frequência</b>
<b>Problemática motora</b>	Sentimento incapacidade	30

Após a análise dos dados relativos às dinâmicas intergrupais de sensibilização realizadas verificámos que a participação de jovens com e sem DID em dinâmicas intergrupais, facilitou o bom relacionamento entre eles. Contudo o investigador numa primeira abordagem percebeu que o sentimento predominante foi o de tristeza. Os jovens sem DID manifestam uma enorme tristeza perante as limitações do outro que por sua vez é diferente. Relativamente à problemática motora o único sentimento que predominou foi o de incapacidade. Os jovens sem DID demonstraram desânimo ao nível da problemática motora, perante os colegas que não podem desenvolver as atividades tais como eles.

#### **2.1 - Intervenção: - avaliação das dinâmicas**

O que se pode concluir da primeira para a segunda observação naturalista em contexto de sala de aula é que houve por parte dos colegas uma maior afetividade, assim como uma maior aceitação e uma grandiosa interajuda por parte dos colegas sem DID. Observamos que a educadora não dispensou tanto do seu tempo, uma vez que os colegas estavam constantemente a querer ajudar e a partilhar matérias.

No que concerne as observações realizadas em contexto de recreio, estas demonstraram grande mudança de comportamentos dos colegas sem DID perante o colega com DID. Demonstraram novamente uma grande vontade de aproximação e de partilha de valores com o colega. Este também demonstrou uma maior aceitação pelos

colegas, deixando de se afastar do grupo, atitude esta que era bastante notória inicialmente quando não era estimulado, nem incentivado pelos colegas.

## **2. Discussão dos Resultados**

Todos os resultados obtidos permitiram-nos verificar que todos os alunos pertencentes ao CATL apresentam em grande percentagem de indiferença perante a criança que é diferente.

Algumas reflexões tornaram-se possíveis devido não só à recolha de elementos referentes ao enquadramento teórico, mas também aos dados recolhidos através dos questionários, das observações naturalistas, assim como da entrevista efetuada à técnica responsável.

Esta investigação tinha como objetivo geral o de “conhecer os fatores de relações interpessoais entre alunos com e sem DID, em contexto de CATL.

A principal fundamentação deste trabalho deve-se ao facto da existência de uma criança com DID, a qual está integrada num grupo de crianças ditas normais num CATL

A criança atrás referida manifestava algumas dificuldades na socialização com o grupo a que pertencia apresentando apenas um bom relacionamento com apenas uma criança do grupo. Desta feita, pensamos que seria uma mais valia analisar tais comportamentos na medida em que por vezes observamos certas situações um pouco problemáticas. A criança com DID sente-se desmotivada, ao mesmo tempo que fragilizada sendo esta rejeitada pelos colegas. De salientar que nestas faixas etárias as crianças apresentam mudanças corporais que vistas pelos pares servem para “rotular” aqueles que as apresentam.

De acordo com o que atrás fora mencionado consideramos importante que seria uma mais valia conhecer a perceção que as crianças do 2º ciclo apresentam em torno da diferença, para que a aceitação e o respeito pelo outro seja mútuo.

Após os resultados alcançados chegamos à conclusão que a inclusão de um aluno com DID no grupo num centro ocupacional de tempos livres, altera superficialmente a postura das crianças sem DID.

Há que salientar que por vezes ocorrem comportamentos menos adequados nomeadamente a indiferença e um pouco de agressividade (verbal).

É aqui que o papel do educador é de extrema importância na medida em que este deverá atuar rapidamente numa tentativa de colmatar tais comportamentos através da

afetividade, passividade assim como colaboração e solidariedade nomeadamente quando a criança com DID se encontra um pouco fragilizada.

Mais acrescento que a técnica entrevistada não tem qualquer tipo de formação em relação aos alunos portadores de DID, no entanto acompanha-os no refeitório ao final da tarde e durante o dia em contexto de sala e recreio, onde constata determinados comportamentos. A mesma acrescenta na entrevista efetuada que os fatores importantes para um bom relacionamento entre os pares com e sem DID consiste numa boa amizade, na solidariedade na passividade tornando um ambiente saudável e harmonioso.

A técnica responsável pelo CATL deverá estar atenta a eventuais comportamentos negativos que possam prejudicar a interação entre o grupo. Esta deverá igualmente estar atenta para que possa atuar no momento preciso, para que a criança com DID não se sinta inferiorizada e ao mesmo tempo sinta o apoio da responsável.

Podemos observar na questão colocada à educadora relativamente ao relacionamento das crianças com e sem DID em contexto lúdico, que esta afirmou que *“existe no grupo um relacionamento normal, de partilha, por vezes de alegria ou até mesmo de disputa, atitudes estas consideradas normais para as crianças desta faixa etária”*.

A mesma também afirmou que as planificações elaboradas na sua instituição vão de encontro ao projeto pedagógico do CATL, assim como fundamentadas nas necessidades e interesses das crianças.

A educadora mais acrescentou que as crianças com e sem DID aprendem mutuamente, dando a sua opinião afirmando (pergunta 12 do questionário) que em qualquer momento os alunos sem DID podem apresentar dificuldades reforçando mesmo que todos nós temos limitações. Desta feita auxiliando o outro podem apreender a respeitar e a valorizá-lo.

De igual modo, a educadora salientou que todas as atividades desenvolvidas no CATL, não só favorecem o comportamento do aluno com DID mas também todos os seus colegas. O investigador nas observações realizadas pode também constatar que as atividades dinamizadas entre as crianças com e sem DID, enriqueciam o seu relacionamento.

A educadora também acrescentou (pergunta 15 do questionário) outros valores tais como a amizade, solidariedade e a partilha, tornando deste modo um ambiente saudável e harmonioso. Ainda referiu que como responsável, diferentes atividades deviam ser dinamizadas nestas crianças com o objetivo de se conhecerem melhor.

Tal como Rodrigues, (citado por Silva, 2009:16) “ *na nossa perspectiva o estar incluído num grupo, é muito mais do que a presença física é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança*”.

Do mesmo modo ao ser questionado às crianças sem DID (pergunta 1 do questionário) “*Como te sentes por ter amigos especiais no CATL*”, estas demonstraram um sentimento de muita felicidade com a percentagem de 20,67%. Tal percentagem comprova a quase total aceitação dos meninos sem DID por meninos diferentes.

No nosso entender o que atrás fora mencionado vai de encontro ao objetivo geral que o investigador se propôs a trabalhar na sua investigação. As relações interpessoais de qualidade entre os alunos com e sem DID em contexto lúdico.

Foi verificado aquando da realização dos questionários e da entrevista feita à educadora que havia uma boa relação entre as crianças com DID e sem DID não só em contexto de sala como em contexto de recreio. Esta constatação pode ser verificada no gráfico número quatro, sete, nove, dez, treze, dezasseis e dezanove.

O investigador também verificou na observação naturalista que nas atividades realizadas em grupo as crianças sem DID apresentavam afetividade para com a criança com DID, enquanto a criança com DID manifestava mais dificuldade em apresentar afetividade pelos colegas sem DID.

Relativamente ao relacionamento de alunos com DID e sem DID identificámos aspetos relacionados com afinidade, colaboração, afetividade, passividade em determinadas dinâmicas, **quando o grupo com incentivo da educadora realiza diferentes dinâmicas.**

Apercebemo-nos que a nível da imagem corporal esta não é de forma alguma uma “barreira” para o relacionamento destas crianças nesta faixa etária.

No que concerne a um comportamento menos adequado das crianças sem DID perante as crianças com DID, nomeadamente a agressividade, esta apenas se verifica numa percentagem pouco significativa nos gráficos atrás referenciados, 8,11,12,15,17,18,20,21,22. É de salientar este tipo de agressividade está ligada ao **aspeto verbal, ao sentimento de inferioridade, de incapacidade e desmotivação.**

A nível do parâmetro da indiferença apresentado nos gráficos número 5 e 6 estes estão relacionados com a presença das crianças com DID no CATL. Estes gráficos demonstram que para as crianças sem DID, a presença de colegas com DID é indiferente.

Relativamente à técnica, esta demonstrou uma grande vontade de melhorar as suas competências quer nas suas planificações como nas ações diárias junto destas crianças, para que no futuro possa vir a servi-las melhor

Podemos concluir que todas as atividades realizadas no CATL vão de encontro ao segundo objetivo específico, nomeadamente “(...) a intervenção de dinâmicas intergrupais facilitarem a socialização de crianças com DID e promovem a interação entre todos num CATL ).

## **IV - PLANO DE ACÇÃO**

### **1 - Plano de ação**

Ser criança é um período da vida humana em que ocorrem várias transformações. Este período é vivenciado a partir do olhar, tocar, sentir e agir, e é de todo importante o papel dos adultos no processo de crescimento, os quais são responsáveis para cuidar e orientar este ser em formação para a construção de um bom cidadão. Vigotski (2001,p.51) afirma que *”o comportamento do homem é formado por peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento”*

Relativamente à sensibilização e prefaciando Oscar Wild,& *“a melhor maneira de tornar as crianças boas é torna-las felizes”*.

Também Goethe vai de encontro a este sentimento ao afirmar *“Só é possível ensinar uma criança a amar, amando-a”*.

Perante as citações atrás transcritas podemos constatar que desde o nascimento a criança já é um ser social em desenvolvimento e que todas as suas manifestações acontecem porque existe um outro social. Mesmo quando esta ainda não utiliza uma linguagem dita oral, a criança já está interagindo e familiarizando-se com o ambiente onde está enquadrada.

Podemos dizer que a aprendizagem jamais acontece de uma maneira isolada. A criança participante de um grupo ao conviver com outras pessoas executa trocas de informação e desta forma vai construindo o seu desenvolvimento, tanto pessoal, como social.

Assim, consideramos que para vivenciar momentos de aprendizagem, lúdicos e de bons relacionamentos em contexto de CATL é necessário sensibilizar as crianças para as diferenças que possam existir entre elas, incluindo aqueles inerentes aos meninos/meninas rotulados/rotuladas como “diferentes”.

O plano proposto contempla diferentes ações com o objetivo de promover interações de qualidade entre crianças/jovens com DID e sem DID, nomeadamente:

1. Coordenação das atividades e cooperação na organização das mesmas entre agentes educativos do CATL;
2. A mediação do adulto na dinamização de Jogos em grupos que incluem crianças/jovens com DID;
3. Formação contínua para os agentes educativos-na área das necessidades educativas especiais;
4. Parceria com outras entidades para proporcionar atividades em diferentes contextos.

**1ª ação - Coordenação das atividades e cooperação na organização das mesmas entre agentes educativos do CATL;**

A aceitação no grupo assim como todo o trabalho de dinamização de grupos exige um planeamento o qual terá de ser feito com antecedência entre os intervenientes, para que todos se possam sentir integralmente envolvidos.

Pensamos que este planeamento deverá ser feito em reuniões quinzenais ao longo do ano letivo, as mesmas deverão ser indicadas para que os intervenientes tenham a possibilidade de expor as suas ideias e as ideias dos educandos e de aprofundar os temas de forma a implementarem dinâmicas que vão de encontro dos gostos e necessidades das crianças.

Para além do planeamento as reuniões atrás citadas serviriam igualmente para uma possível reestruturação de toda a dinâmica até então já implementada, para que os alunos com e sem DID se relacionassem e se aproximassem com mais frequência.

As mesmas serviriam igualmente para a possível organização de materiais que fossem de encontro às dinâmicas selecionadas.

Consideramos igualmente que tais reuniões seriam uma mais-valia para todos no sentido de se poder perceber quais as aprendizagens adquiridas, quais as que

necessitavam ser reforçadas, assim como algumas que pudessem ser eventualmente alteadas.

## **2 - Como melhorar a interação entre as crianças**

### **2ª ação - A mediação do adulto na dinamização de Jogos em grupos que incluem crianças/jovens com DID;**

Numa tentativa de melhorar a interação entre crianças com e sem DID, pensamos que seria uma boa proposta a realização constante de dinâmicas intergrupais mediadas por um adulto para favorecer a interação entre eles.

Para Ittard (1674-1836) o jogo apresenta um melhoramento a nível sensorial, cognitivo e motor, para além disto a utilização do jogo para este autor também possibilita uma melhor interação da criança com DID entre os seus colegas sem DID e com os professores.

Vygotsky afirma que *“a brincadeira poderá ter um papel preponderante no desenvolvimento da criança”*.

As várias dinâmicas poderiam ser colocadas em prática durante a semana num período de uma ou duas horas diária, até que o adulto responsável notasse alterações comportamentais entre as crianças com e sem DID.

Cabe ao adulto a implementação e a supervisão das dinâmicas. No contexto destas dinâmicas fazem parte as interações que se estabelecem entre as crianças e que quando acompanhadas de perto não passam despercebidas aos técnicos. Por vezes, as interações podem ser conflituosas, podem provocar situações prejudiciais para o relacionamento entre pares, daí justificar-se a mediação do adulto.

Desta feita o técnico responsável tem um papel muito importante na estabilidade dos grupos, no sentido de coordenar as ações, para que as crianças/jovens interajam com maior frequência e em conjunto se aceitem mutuamente.

Na rotina diária serão utilizadas fichas de registo para os comportamentos adequados (avaliar o bom comportamento da criança para destacar do grupo, dar recompensas em pontos para boas atitudes), de forma a existir sempre reforços positivos quando as crianças são bem-sucedidas, o que ajuda a melhorar a autoestima. Recomenda-se proporcionar exercícios de consciência e refinamento dos hábitos

sociais; avaliar sempre que necessário o impacto do comportamento da criança sobre ela mesma e sobre os outros.

Todas estas atividades poderão servir para proporcionar um ambiente tranquilizador e acolhedor, demonstrando de maneira equilibrada que todos devemos ter a mesma postura, ocasionar também dinâmicas/trabalhos de aprendizagem para favorecer oportunidades sociais das crianças com e sem DID.

### **3ª ação - Formação continua para os agentes educativos na área das necessidades educativas especiais**

No nosso entender, uma formação continua para os vários intervenientes em relação à temática das crianças com DID é essencial para que estes se sintam minimamente à vontade quando em contextos lúdicos entra uma criança com DID. Apesar desta criança apresentar este tipo de patologia tem como a outra criança sem DID o direito à educação apesar de apresentar algumas limitações. Se for ajudada o seu trajeto a nível do relacionamento com o outro será mais fácil.

Assim seria sem dúvida uma mais-valia uma formação adequada para estes técnicos que nos seus centros de atividades tem nas suas salas crianças com estas e com outro tipo de problemáticas.

Este tipo de formação seria desenvolvida por técnicos especializados nesta área, assim como por entidades responsáveis por estas temáticas.

Segundo Nielson *“a democracia no ensino só será possível a partir da altura em que os espaços físicos, tal como as metodologias, os materiais, assim como a formação dos docentes estiverem direcionadas para o benefício de uma educação com qualidade para todos os alunos que existirem numa escola, caso contrário, as crianças portadoras de DID já mais se vão sentir completamente incluídas”*.

Pensamos que a abordagem de diferentes temas desenvolvidos nestes workshops deverão ter em conta o nível e a problemática das crianças com que se lida.

### **4ª ação Parceria com outras entidades para proporcionar atividades em diferentes contextos**

Numa atitude de prestar um maior e vasto leque de informações tanto às crianças como aos adultos, será também de extrema importância a realização de parcerias com



entidades aptas para dinamizar práticas que contribuem para um bom desenvolvimento, físico, social e afetivo.

Pensamos que se poderia solicitar um técnico específico na área do desporto à Câmara Municipal com cedência de um espaço, para desenvolver atividades aquáticas e atividades outras seriam desenvolvidas no espaço do CATL, ou até mesmo convidando outras CATL, para jogos de convívio e de partilha.

A Biblioteca Municipal também, apresenta um espaço bastante apelativo, para trabalhar em torno do livro e da leitura. Assim seria programado junto dos técnicos visitas temáticas programadas, para transmissão de conhecimentos, podendo estes posteriormente serem transformados em trabalhos práticos expostos no pátio do CATL, de forma a serem apresentados aos pais os temas aprendidos.

Na área da educação ambiental, também seria uma mais valia convidar técnicos da Câmara para a construção de uma horta pedagógica no recinto do CATL, de forma a responsabilizar todos as crianças a poderem ter um contacto mais próximo com a natureza.

Outra das entidades que poderia dar um grande contributo na transmissão de conhecimentos seria a Universidade Sénior, com o propósito de trabalharem o tema da culinária.

Na área da saúde, uma vez que estas idades se preocupam bastante com a aparência física seria contactar o IPJ ou o Hospital, ou o Centro de Saúde para que se criassem projetos em que os jovens através de ações de sensibilização aceitassem e compreendessem o outro diferente de si de forma mais natural, sem que lhe colocassem rótulos, ou o inferiorizassem.

Pretende-se com todas estas ações que as crianças de um CATL melhorassem as suas atitudes perante a problemática das crianças com DID, e vice-versa assim como ajudar os técnicos na melhoria das suas ações pedagógicas.

Assim todos os intervenientes exteriores desempenhariam um papel primordial na promoção e aceitação do outro tal como ele é.

## Considerações finais

Segundo o instituto de segurança social, I.P. (2015), *o CATL é visto como um estabelecimento onde se realizam actividades de tempos livres para crianças e jovens*”.

É visto como um espaço propício ao desenvolvimento de cada criança, promovendo as relações sociais em grupo. É igualmente um local de convivência e de relações pedagógicas, espaço constituído pela diversidade e heterogeneidade de ideias, valores e crenças.

Assim, neste seio geram-se relações de convivência e partilha de saberes entre o grupo de crianças com e sem DID, onde as quais partilham saberes e ideias no desenvolvimento das diversas atividades.

Para pertencer a um grupo de pares num CATL, as crianças deverão aceitar os valores e os comportamentos dos seus colegas, embora estes possam ser indesejáveis e incompatíveis com os seus.

No ponto de vista de Nunes (2001), é importante desenvolver-se competências sociais que promovam a socialização entre crianças com e sem DID, proporcionando oportunidades de interação e de aceitação entre ambas.

Como se pode constatar pelo que se apresentou ao longo deste trabalho uma das estratégias que devam ser implementadas continuamente no sentido de promover o relacionamento entre pares são sem dúvida as dinâmicas intergrupais, para que todas as crianças possam participar e interagir mutuamente de forma saudável.

Estas dinâmicas intergrupais possibilitam o reforço da comunicação entre todos os elementos do grupo e, neste sentido, as crianças com DID apesar de apresentarem algumas características “diferentes” tem a possibilidade de demonstrar ao restante grupo, que também elas têm capacidades de interação e de comunicação.

Assim sendo, é dada a todos os elementos de todo o grupo a possibilidade de participarem nas propostas apresentadas pelos técnicos, sem que existam dissemelhanças de trato, uns dos outros.

Segundo Senra 2008, p.20 *“é ao longo do seu crescimento em contexto escolar que as crianças se apercebem de características e comportamentos diferentes ao contactarem diretamente com outras crianças, o que lhes permite um respeito e uma aceitação ou não do outro”*.

Deste modo considera-se que o relacionamento entre os pares com e sem DID é de extrema importância e quando se estabelecem as primeiras interações em contextos lúdicos, seguidos de técnicos especializados, estes visam sensibilizar os valores da igualdade, da afetividade, da passividade, da solidariedade assim como da colaboração intergrupal, a fim de desenvolver nas crianças (com e sem DID) valores de cidadania e de igualdade para todos. No entanto, para melhorar as posturas comportamentais da criança com DID no seio do espaço lúdico, deverão também os técnicos sensibilizar estas crianças para que aceitem do mesmo modo os colegas sem DID. Assim quando as crianças não interagem, nem comunicam com os pares no ambiente em que estão enquadradas, o seu desenvolvimento irá certamente sofrer perturbações relacionadas com a aprendizagem, com as posturas comportamentais assim como com o seu próprio ego.

Perante a Declaração de Direitos do Homem (1948) e renovando a garantia dada pela comunidade mundial na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) deve-se assegurar esse direito independentemente das diferenças individuais. *“A Assembleia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos do Homem como ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações, a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades e por promover, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e a sua aplicação universais e efectivos tanto entre as populações dos próprios Estados membros como entre as dos territórios colocados sob a sua jurisdição.”*

Uma das barreiras sentidas ao longo deste estudo foi este CATL não dispor do número suficiente de recursos humanos que pudessem ajudar o investigador a recolher um maior número de informação. A educadora está constantemente sozinha com todo o grupo, tendo apenas uma auxiliar durante a sua ausência e na hora de servir as refeições.

Uma outra lacuna foi o facto de o investigador não ter a possibilidade de contactar com os outros técnicos, uma vez que estes pertenciam ao pré-escolar. Seria uma mais-valia, se todos a nível da intervenção educativa pudessem colaborar com a técnica do CATL de forma a desenvolverem um trabalho colaborativo para colmatar todas as incertezas sentidas por todos.

O investigador sentir-se-ia feliz e orgulhoso se tivesse desenvolvido todas as acções propostas neste trabalho.

Verificou-se que quaisquer que sejam as dinâmicas intergrupais realizadas em contexto de CATL possibilitam, aos alunos com e sem DID, uma forma de enriquecimento de saberes assim como o melhoramento do relacionamento entre pares.

Estas dinâmicas favorecem igualmente uma maior aquisição relativamente ao grau de autonomia permitindo-lhes, num contexto lúdico, o respeito pelo outro.

As dinâmicas realizadas contribuíram para que os participantes ganhassem confiança não só no grupo mas sim em si próprio, aceitando o outro que é visto como “especial/diferente”. Os valores que se tentaram transmitir a estes alunos, não passaram apenas por palavras, mas sobretudo pelas atitudes tomadas no dia-a-dia, através das dinâmicas que se tentam colocar em prática

Coube também ao investigador fomentar a socialização entre os participantes através da realização de dinâmicas de sensibilização, de forma a que estas tivessem sucesso na socialização/comunicação entre todos os elementos do grupo.

Pensamos que todas as dinâmicas atrás referidas poderão contribuir para a oportunidade de um tempo livre mais educativo, que para além de potenciar o respeito pelas regras e pelos outros, promove valores como a cooperação, a passividade, a solidariedade, a afetividade.

Assim, todos têm o compromisso de assegurar um ambiente favorável ao nascimento dessa empatia e, através da participação empenhada de alunos e dos técnicos, vão se construindo elementos fundamentais na aceitação do outro.

## Referências bibliográficas

- Ainscow, M. (1995). *Educação para todos: Torná-la uma realidade: comunicação apresentada no Congresso Internacional de educação Especial, Birmingham, Inglaterra*. [http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com\\_docstation/20/fl\\_38.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/20/fl_38.pdf).
- Costa, A. M. B. (1996). *Currículos Funcionais. Manual para a Formação de Docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/ME.
- Correia, L.D. (2003). *Educação especial e inclusão*. Porto Editora.
- Guimarães, S. E. R. & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: Uma perspetiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*
- Gallahue, D. (1993). Motor Development and Movement Skill Acquisition in Early Childhood education. In B. Spodek (Ed.). *Handbook of Reseach on the Educacion of Young Children*, (P.24-41). New York: Machillan Publisching
- Instituto de segurança social, I.P. (2015), *Guia prático – apoios sociais – crianças e jovens*
- Jiménez, R. B. (1997). *Educação Especial e Reforma Educativa*, In. R. Bautista (Coord.), *Necessidades Educativas Especiais 2035*.Lisboa:Colecção saber mais, Dina Livro
- KIRK, Samuel A., GALLAGHER James J. (1991). *Educação da Criança Excepcional*. São Paulo: Editora Martins Fontes.
- Laws, G. & Kelly, E. (2005). The Attitudes and Friendship Intentions of Children in United Kingdom Mainstream Schools towards Peers with Physical or Intellectual Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(2), 79-99.
- LEITE, Carlinda (2003). *Para uma Escola Curricularmente Inteligente*.Porto: Edições Asa  
[https://www.google.pt/?gws\\_rd=ssl](https://www.google.pt/?gws_rd=ssl)
- Moniz Pereira, L. (1984). Evolução Histórica da Educação Especial. In: RODRIGUES, D. et al. (1984). *Deficiência e Motricidade Terapêutica*. Lisboa, CDI-ISEF, pp.37-51
- Morgado, J. (2003). Os Desafios da Educação Inclusiva: fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. In L.M. Correia (Org.) *Educação Especial e Inclusão* (pp. 267). Porto: Porto Editora.

- Nunes, C., (2001). *Aprendizagem activa na criança com multideficiência – guia para educadores*. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica: Lisboa.
- Nunes, C. (2001). *Aprendizagem Activa na criança com Multideficiência - guia para educadores*. Lisboa: Ministério da Educação, Núcleo de Orientação Educativa e Educação Especial
- NIELSEN, Lee (2011) *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula*. Editora: Porto
- Ornelas, J. H. (2001). Diversidade e desenvolvimento comunitário: Uma proposta de análise contextualista. In J. Ornelas, e S. Maria (Eds.), *Actas da 2ª Conferência, Desenvolvimento comunitário e saúde mental: Diversidade e multiculturalidad*. Lisboa: Ed. Instituto Superior de Psicologia Aplicada
- OLIVEIRA, V. M. *O que é Educação física*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- PIAGET, Jean (1990) *A Formação do Simbolo na criança*. Editora: Livros técnicos e Científicos
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGrawHill de Portugal, Lda.
- Rodrigues, D. (2003). Dez ideais (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação inclusiva: Estamos a fazer progressos?* (pp.75-88). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideais (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação inclusiva: Estamos a fazer progressos?* (pp.75-88). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Santos, M.T. (2006). *Olhares sobre a Diferença: representações de crianças e Jovens*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia Aplicada. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Acessível em: <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/36>
- SANTOS, Santa Marli (2010) *O Brincar na Escola*. Editora : Vozes
- Silva, M. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Conceções e Práticas, *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1992). *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms: Facilitating Learning for All Students*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

STOER, S. & MAGALHÃES, A. (2001). A incomensurabilidade da diferença e o anti-antietnocentrismo. In Rodrigues, D. (Org.), Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto: Porto Editora.

Simão, R. I. P. (2005). A relação entre atividades extracurriculares e o desempenho acadêmico, motivação, autoconceito e autoestima dos alunos. Monografia do Instituto Superior de Psicologia Aplicada, não publicada. Lisboa.

Springhill, N.A., Collins, W.A. (2003). Psicologia do Adolescente: uma abordagem desenvolvimentista, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Trindade, (2009). O Impacto de uma Intervenção na Motivação na Qualidade

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área de necessidades educativas especiais*. Conferência Mundial de Educação Especial. Lisboa: Ed. Instituto Inovação Educacional.

Vera Regina Miranda Gomes da Silva<sup>1</sup> - Psicóloga clínica e escolar. Mestre em psicologia da infância e da adolescência pela UFPR, Professora dos cursos de Psicologia – Indicadores de rejeição e de aceitação em grupo de crianças da PUC/PR, da UNICENP e UTP.

VYGOTSKY, Lev (1989) *A Formação Social da mente*. Editora: Martins Fontes

VYGOTSKY, L.S. Psicologia Pedagógica, São Paulo: Martins Fontes, 2001, pág.51

Warnock, H. M. (1978). In, Educação Especial em Portugal. In Maria Celeste Sousa.

## Website

[https://www.google.pt/?gws\\_rd=ssl#q=Baldivieso+2006](https://www.google.pt/?gws_rd=ssl#q=Baldivieso+2006)

[https://www.google.pt/?gws\\_rd=ssl#q=Eklin+\(1968\)+](https://www.google.pt/?gws_rd=ssl#q=Eklin+(1968)+)

<http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/JeanItar.html>

[https://en.wikipedia.org/wiki/Philippe\\_Pinel](https://en.wikipedia.org/wiki/Philippe_Pinel)

<http://www.google.pt/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF8#q=Vera+da+Silva+2001+tese>

Website – [www.citador.pt/frases/citações\\_t/infância](http://www.citador.pt/frases/citações_t/infância).

<http://pt.slideshare.net/josenkosi/dinmica-de-grupo-blogg>

[https://www.google.pt/?gws\\_rd=ssl](https://www.google.pt/?gws_rd=ssl) (Declaração de Salamanca 1994:6).

Website - WWW. Citador . Aristoteles - Pt. /Frases/ Citações t. Frases

## ANEXOS

### ANEXO - I

**Tabela nº 4 - análise de respostas da ficha descritiva “Se eu fosse dois”**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>Participante</b>
<b>Situação de normalidade</b>	<b>Sentimento de Felicidade</b>	“hoje sou feliz”	1
		“felizmente sou uma menina normal”	3
		“eu agora sou feliz”	8
		“tenho orgulho de ser uma pessoa saudável e nunca me ter acontecido nada”	9
		“agora sou feliz, porque posso fazer o que eu gosto”	10
		“agora sou feliz”	11
		“brincalhona”	12
		“contente”	14
		“seria normal, sentia-me bem”	15
		“eu sou feliz assim”	16
		“eu sou uma menina feliz”	17
		“sinto-me contente”	18
		“eu sou feliz”	20
		“sou feliz”	21
		“era uma menina feliz”	22
		“seria normal como sou agora”	23
		“eu sou um menino feliz”	25
		“agora sou feliz”	26
		“eu sou uma pessoa normal”	27
		“se eu fosse como sou, sou um menino feliz”	28
		“eu gosto muito dos desenhos”	29
		“sou feliz”	30

<b>Situação de normalidade</b>	<b>Divertida</b>	“posso-me divertir”	11
		“posso brincar normalmente (posso brincar), sem nenhum problema	1
		“posso fazer tudo o que me apetece(posso fazer)” - jogar bola - brincar no parque - nadar	2
		“fazer o que gosto (brincar) divertir-me e conviver	3
<b>Situação de normalidade</b>	<b>Atividades realizadas</b>	“eu que gosto de dançar ballet”	4
		“consigo jogar basquetebol, futebol, desenhar, trabalhar e brincar”	5
		“gostava de brincar com os meus amigos” - jogar futebol - andar de bicicleta - vestir-me sozinho - ter uma família	6
		“como agora jogava futebol”	7
		“consigo brincar, patinar”	8



		“jogar à bola, fazer natação”	11
		“posso cantar e correr”	14
		“posso brincar com os meus amigos” “fazer penteados” “cozinhar” “escrever” Company.	10
		“saltar à corda” “andar de bicicleta”	
		“jogar playstation 3” “jogar à bola” “andar de bicicleta” “andar de skate”	9
		“posso ver televisão “ “jogar à bola com os meus amigos”	13
		“eu nos intervalos brinco muito, penso nela ela não pode sair da cadeira de rodas para brincar”	19
		“posso brincar sem moleta nos intervalos com os meus amigos, posso fazer tudo o que me apetecer”	21
		“eu gosto de patinagem”	22
		“sei ler e escrever”	23
		“posso correr e saltar a corda.	24
		“posso brincar com os meus amigos”	26
		“posso andar a cavalo no sábado com o meu pai”	28
		“pinta bem e faz desenhos bonitos”	29
		“como sozinha” “visto a roupa sozinha” “calço os sapatos” “penteio o cabelo”	30

<b>Situação de incapacidade</b>	<b>Por Problemática Motora</b>	“perdesse se um pé”	1
		“perdesse uma perna”	2
		“ficasse sem uma perna”	4
			8
		“se não tivesse mãos”	9
		“se tivesse um problema – hiperidrose palmo plantar”	10
		“se eu fosse que não tivesse uma perna, não podia andar, nem correr”	14
		“quando faço ginástica e corro os óculos caem da cara”	16
		“a vir para a escola numa cadeira de rodas, como a Joana a minha vizinha”	19
		“se eu fosse um menino com um acidente, tivesse muleta.	21
		“não poder patinar”	22
		“se os meus pés fossem doentes fazia uma operação para ficarem bons”	25
		“se eu não tivesse uma perna não podia correr nem saltar”	27

<b>Situação de incapacidade</b>	<b>Por Problemática Visual</b>	“se fosse uma menina cega” “não podia ver as lindas paisagens” “não conseguiria ver os meus pais, o resto dos meus familiares” “não conseguiria ir ver o desfile de carnaval”	3
		“se fosse cego”	5
		“porque tenho falta de vista, muitas vezes não consigo ver o quadro, quando a professora me coloca atrás”	16
		“a Maria usa óculos “	29

<b>Situação de incapacidade</b>	<b>A nível intelectual</b>	“não consigo imaginar, uma menina da minha idade”	4
			19
		“eu no meu catl, tenho um menino na minha sala que não conhece todas as letras, não consegue ler, fazer contas, nem as fichas que o professor dá2	20
		“mas não imagino” “não sabia ler, nem escrever”	22 23

<b>Situação de incapacidade</b>	<b>A nível da audição</b>	“não podia fazer quase nada”	11
		“porque consigo ouvir tudo, mas a minha prima usa um aparelho para ouvir e não pode usar fones nos ouvidos porque o aparelho fica avariado.	18

<b>Situação de incapacidade</b>	<b>Sentimento de Infelicidade</b>	“Se eu tivesse azar“	1
		“Se eu tivesse um acidente, não era tão feliz como sou hoje”	2
		“Se eu tivesse um azar na minha vida”	4
		“Eu ia ficar triste e desapontada”	5
		“Deus queira que eu nunca tenha a infelicidade de ser cego, a minha vida seria muito triste”	6
		“estava trise”	8
		“se me acontece-se um acidente”	10
		“sentir-me-ia muito triste”	14
		“não me sentiria bem, ficaria triste, zangada, revoltada, triste por ter doenças, tenho pena de quem tem esses problemas, por devemos ajudá-los”	15
		“sentir me ia mal”	16
		“não gostava de ter doenças , porque quem as tem é infeliz e não se sente bem”	17
		“a minha prima quando tira o aparelho não ouve e eu fico triste”	18
		“mas fico triste porque sei que ele também esta triste porque não sabe ler.	20
		“era triste”	21
		“sente-se triste.”	27

		“se eu tivesse um azar num acidente, não era feliz como hoje”	30
--	--	---	----

<b>Situação de incapacidade</b>	<b>Percepção de vivências negativas</b>	“Se tivesse um azar na minha vida, a minha vida seria tão diferente, teria de ter ajuda para coisas simples da vida.”	2
		“não poderia conviver com os meus amigos”, “nunca conseguiria chegar ao pé de uma flôr e cheira-la” “não poderia chegar ao pé de um animal para lhe fazer uma festa”	3
		“não podia seguir um sonho como bailarina” “não ia conseguir ver mais bailados e nem aulas”	4
		“não conseguiria ver os meus pais, a minha mana, e os meus amigos”	5
		“já não poderia ser a mesma”	8
		“não me imaginaria ser diferente, mas quando penso nas pessoas que tem doenças devem se sentir muito mal, por não poderem fazer o que mais gostam”	9
		“mas se eu não fosse normal, sem problemas, eu não gostava de ter e ser deficiente “	12
		“sentia-me triste, porque não era igual aos meus amigos”	13
		“não gostava de ter doenças”	15
		“aqui no catl está um menino diferente”	24
		“se eu tivesse um problema não me sentia bem, ficava mais triste”	26
		“se tivesse um acidente”	27
			30

<b>Situação de incapacidade</b>	<b>Atividades não realizadas</b>	“Nunca mais podia brincar” - não podia correr - não podia andar - não podia jogar à bola	1
		“não podia praticar alguns desportos” “não podia brincar com os meus amigos da mesma forma”	2
		“não poderia jogar jogos” “não conseguiria ler, nem sequer escrever e desenhar coisas tão bonitas”	3
		“tinha de ler de uma forma diferente”	5
		“não poder brincar com os meus amigos” “não poder jogar á bola” “não poder andar de bicicleta” “não poder vestir-me” “não poder comunicar”	6
		“não podia patinar, não podia brincar”	8
		“não podia jogar playstation” “não podia andar de bicicleta”	9
		“não podia fazer coisas divertidas, fazer algumas atividades”	13
		“não quer brincar com os amigos”	24
		“não podia pintar e fazer os desenhos que eu gosto”	27

		“não podia fazer tudo sozinha tinha que ter ajuda da minha mãe	30
--	--	--	----

## ANEXO - II

### Ficha descritiva “Se eu fosse dois”

**Se **Eu** fosse **DOIS** ....**

## ANEXO – III

### 1ª Sessão de dinâmicas – observação naturalista

**Tabela nº7** - Comportamentos comparativos de interação entre crianças com e sem DID através da observação naturalista (notas de campo) em quatro sessões em contexto de sala

Observação em contexto de sala de CATL			
Data /horário observação	Sessões observadas	Atividade proposta pela educadora	Comportamentos de crianças com e sem DID
<b>Data</b> <b>Fevereiro</b> <b>3/02/2015</b> <b>10/02/2015</b>	1ª sessão (2x por mês)	Dobragens em papel (Origami)	A criança com DID, observou e iniciou a atividade sozinho, trabalhou até que conseguiu no entanto assim que sentiu dificuldade abandonou a atividade, afastando-se dos colegas e da educadora;
<b>Horário</b> <b>10:00 - 12:00</b>			
<b>Data</b> <b>Março</b> <b>10/03/2015</b> <b>17/03/2015</b>	2ª sessão (2x por mês)	Construção de fantoques	A criança manifestou-se passiva em relação ao grupo assim como o grupo à criança. De salientar que não existiu qualquer relacionamento entre eles no início da atividade.
<b>Horário</b> <b>10:00 - 12:00</b>			
<b>Data</b> <b>Abril</b> <b>7/04/2015</b> <b>14/04/2015</b>	3ª sessão (2x por mês)	Jogos  - cartas - damas - dominó - quatro em linha	Nenhum colega se dirigiu à criança com DID para consigo colaborar.  A educadora no preciso momento, estando ocupada com outros meninos só conseguiu chegar ao pé do A uma vez, das quatro sessões observadas (3ª sessão) e mesmo assim tinha as restantes crianças a chamá-la por qualquer motivo.
<b>Horário</b> <b>10:00 - 12:00</b>			
<b>Data</b> <b>Maio</b> <b>5/05/2015</b> <b>12/05/2015</b>	4ª sessão (2x por mês)	Pintura (representação de imagens dadas pela educadora	Nesta sessão a educadora, pediu a um dos colegas sem DID que ensinasse o A a jogar ao “jogo dos quatro em linha”.



Horário 10:00 - 12:00		relacionadas com a temática ambiental)	Dois dos colegas ensinaram e ele conseguiu aprender, mas cada vez que jogava pedia sempre para ficar com as fichas verdes porque era do Sporting. Os colegas aceitaram, se demonstrar qualquer tipo de agressividade verbal. De referir que estas duas crianças selecionadas apresentavam um comportamento adequado à criança portadora de DID (calmas e pacientes).
--------------------------	--	--	--

**Tabela nº8** - Comportamentos comparativos de interação entre crianças com e sem DID através da observação naturalista (notas de campo) em quatro sessões em contexto de recreio.

Observação em contexto de recreio de CATL			
Observação em contexto de recreio			
Data de observação	Sessões observadas	Atividade proposta pela educadora	Comportamentos de crianças com e sem DID
<b>Data</b> <b>Fevereiro</b> <b>17/02/2015</b> <b>24/02/2015</b>	1ª sessão	Jogo de futebol	Nesta atividade o A inicialmente disse que queria jogar, mas assim que as equipas foram organizadas, este retirou-se do campo refugiando-se sozinho junto de uma árvore apanhando pedrinhas. Os colegas mais uma vez o chamaram para jogar no entanto ele recusou-se. Perante tal comportamento, a educadora cuidadosamente o chamou ao que ele afirmou que não lhe estava a apetecer
<b>Horário</b> <b>10:00 - 12:00</b>			
<b>Data</b> <b>Março</b> <b>17/03/2015</b> <b>24/03/2015</b>	2ª sessão	Brincadeiras livres	Nesta sessão o investigador observou que no grupo das 30 crianças todos se agrupavam em pares (grandes ou pequenos). Apenas a criança com DID andava sozinha. Nenhum colega o chamou para junto de si. Parecia que

<b>Horário</b> <b>10:00 - 12:00</b>			<p>andava no “mundo da lua”, como se diz. Cantarolava sozinho e apanhava folhas secas para colocar numa garrafa. Dizia que era para fazer uma magia. A educadora simplesmente observava o grupo, nas suas brincadeiras.</p>
<b>Data</b> <b>Abril</b> <b>21/04/2015</b> <b>28/04/2015</b>	<b>3ª sessão</b>	<b>Semear plantas</b>	<p>A educadora iniciou a sessão, explicando que todos tinham que ajudar a plantar as plantas que a mãe de uma colega tinha oferecido. (atividade referente ao programa do Eco escolas). Inicialmente todos quiseram participar, mas depressa queriam acabar.</p> <p>O A nesta atividade mostrou bastante interesse e vontade de a fazer. A educadora elogiou bastante o A dizendo-lhe que se ele quisesse ficaria responsável todas as 2ªfeiras de regar as plantas semeadas.</p>
<b>Horário</b> <b>10:00 - 12:00</b>			
<b>Data</b> <b>Maio</b> <b>19/05/2015</b> <b>26/05/2015</b>	<b>4ª sessão</b>	<b>Caça ao ovo</b>	<p>Nesta sessão a educadora planeou uma atividade denominada caça ao ovo em que as crianças formavam grupos para apanhar os ovos. Todos mostraram grande vontade em participar. Escolhidos os grupos, a educadora teve que incluir o A num grupo, pois ninguém o solicitava. Uma vez que havia uma rapariga que interagia com o A de uma forma positiva, a educadora enquadró-a. Posteriormente foram distribuídas tarefas em que o A ficou responsável por abrir os ovinhos para retirar o que continham.</p> <p>A maioria do grupo aceitou bem o A, no entanto apenas três colegas afirmaram que ele era lento. Tal afirmação não alterou o comportamento do A.</p>
<b>Horário</b> <b>10:00 - 12:00</b>			

## Anexo IV

**Tabela nº9 - Resumo das primeiras sessões observadas em contexto de sala de aula e de recreio**

<b>Indicadores de análise referente às diferentes categorias para análise de semelhanças e diferenças no que diz respeito às relações das crianças com e sem DID em contexto de sala de aula e de recreio</b>		
<b>CATEGORIA</b>	<b>Criança sem DID</b>	<b>Criança com DID</b>
<b>Indiferença</b>	Em todas as atividades realizadas foram encontrados comportamentos de indiferença perante a criança com DID	A criança A por vezes mantinha-se indiferente para com os colegas perante algumas atividades realizadas.
<b>Colaboração e solidariedade</b>	No grupo existe apenas uma criança do sexo feminino que apresenta ter por vezes alguma afinidade com o colega com DID. Esta é a que mais colabora e demonstra um sentimento de solidariedade.	A criança sem DID tem uma maior afinidade com os colegas que interagem consigo, pois esta é a que mais colabora e demonstra o sentimento de solidariedade.
<b>Afetividade</b>	A criança sem DID por vezes apresenta afetividade pelas crianças com DID	A criança com DID tem mais dificuldade em apresentar afetividade pelos colegas sem DID.
<b>Agressividade</b>	A criança sem DID não teve qualquer tipo de agressividade perante a criança com DID.	A criança com DID não teve qualquer tipo de agressividade perante a criança sem DID.
<b>Passividade</b>	A criança sem DID por vezes pode ser impaciente perante a criança com DID, quando este apresenta limitações e desenvolve as atividades mais lentamente.	A criança com DID são bastante passivas quando a criança sem DID não as provoca



## Anexo V

### 2ª Sessão de dinâmica – observação naturalista

**Tabela nº10** - Comportamentos comparativos de interação entre crianças com e sem DID através da segunda observação naturalista (notas de campo) em quatro sessões em contexto de sala.

Observação em contexto de sala de CATL			
Data /horário observação	Sessões observadas	Atividade proposta pela educadora	Comportamentos de crianças com e sem DID
<b>Data</b> <b>Junho</b> <b>8/06/2015</b> <b>9/06/2015</b>	1ª sessão (2x por mês)	Dobragens em papel (Origami)	Assim que se iniciou a actividade os alunos sem DID manifestaram um grande interesse em ajudar o colega com DID. Em seguida dois dos colegas explicaram-lhe como se desenvolvia a actividade, indo um deles com ele buscar os materiais para realização da mesma.
<b>Horário</b> <b>10:00 - 12:00</b>			
<b>Data</b> <b>22/06/2015</b> <b>23/06/2015</b>	2ª sessão (2x por mês)	Construção de fantoches	Nesta actividade o jovem que se encontrava sentado ao seu lado, de imediato o incentivou a realizar o fantoche. Perguntou quais os materiais a usar e teve a iniciativa de ir com ele buscar.
<b>Horário</b> <b>10:00 - 12:00</b>			
<b>Data</b> <b>15/06/2015</b> <b>16/06/2015</b>	3ª sessão (2x por mês)	Jogos - cartas - damas - dominó - quatro em linha	O jovem com DID apresentava grandes dificuldades em jogar, mas de imediato os colegas o incentivaram e ensinaram a jogar ao dominó. Ele aceitou e aprendeu.
<b>Horário</b> <b>10:00 - 12:00</b>			
<b>Data</b> <b>11/06/2015</b> <b>12/06/2015</b>	4ª sessão (2x por mês)	Pintura (representação de imagens dadas pela educadora relacionadas com a temática ambiental)	No decorrer desta dinâmica o jovem teve que ter uma ajuda da educadora. Pois só andava na brincadeira com os pinces e com os colegas. O jovem aparenta uma grande descontracção e os colegas em relação a si uma maior dedicação.

**Tabela nº11** - Comportamentos comparativos de interação entre crianças com e sem DID através da segunda observação naturalista (notas de campo) em quatro sessões em contexto de recreio.

Observação em contexto de recreio de CATL			
Data de observação	Sessões observadas	Atividade proposta pela educadora	Comportamentos de crianças com e sem DID
<b>Data</b> 10/06/2015 11/06/2015	1ª sessão	Jogo de futebol	Ao se iniciar esta actividade o grupo de jovens seleccionou o A para escolher os colegas que queria na sua equipa. Ele em conjunto com mais dois aceitou a proposta. Conseguiu realizar o jogo até ao fim, e no final os colegas demonstraram afectividade dando-lhe os parabéns pelo seu comportamento como jogador.
<b>Horário</b> 10:00 - 12:00			
<b>Data</b> 17/06/2015 18/06/2015	2ª sessão	Brincadeiras livres	Durante esta brincadeira os jovens decidiram jogar ao berlinde convidando o A para jogar. Este não aceitou dizendo que não gostava. Quatro dos colegas perguntaram se ele queria jogar ao dominó e ele aceitou.
<b>Horário</b> 10:00 - 12:00			
<b>Data</b> 24/06/2015 25/06/2015	3ª sessão	Semear plantas	Nesta actividade o A continuou com as suas responsabilidades, convidando ele outros colegas para o ajudarem.
<b>Horário</b> 10:00 - 12:00			
<b>Data</b> 30/06/2015 01/07/2015	4ª sessão	Ver um filme com pipocas	Nesta sessão a educadora planeou o visionamento de um filme. Pois não é altura para se realizar uma caça ao ovo. Todos concordaram em ver o filme, apenas o A demonstrou assim que terminou as pipocas menos interesse pelo filme.
<b>Horário</b> 10:00 - 12:00			

## Anexo VI

**Tabela nº12 - Resumo das segundas sessões observadas em contexto de sala de aula e de recreio**

<b>Indicadores de análise referente às diferentes categorias para análise de semelhanças e diferenças no que diz respeito às relações das crianças com e sem DID em contexto de recreio</b>		
<b>CATEGORIA</b>	<b>Criança sem DID</b>	<b>Criança com DID</b>
<b>Indiferença</b>	Ao longo das segundas sessões o grupo de jovens não apresentou qualquer tipo de indiferença perante o aluno com DID, e a criança com DID quis participar nas actividades em que todos o solicitavam.	
<b>Colaboração e solidariedade</b>	Ao se iniciar as actividades o grupo de jovens pediam sempre a colaboração de A, demonstrando estas atitudes de solidariedade. A criança com DID aceitava as propostas que o grupo lhes fazia demonstrando afetividade e colaborando com os colegas.	
<b>Afetividade</b>	Durante as dinâmicas existiu bastante afetividade entre os dois tipos de crianças	
<b>Agressividade</b>	Não existiu qualquer tipo de agressividade	
<b>Passividade</b>	Os dois tipos de crianças apresentaram sempre bastante passividade tanto nas suas conversas como no decorrer das dinâmicas.	

## Anexo VII

**Tabela nº 13 - Ficha - registo de avaliação das dinâmicas de sensibilização – invisual**

<b>Análise de registos das dinâmicas de sensibilização – invisual</b>			
<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de Registo</b>	<b>Participantes</b>
<b>Problemática Invisual</b>	<b>Sentimento Tristeza</b>	“fiquei triste por ter os olhos tapados” <sup>5</sup>	12
		“não ver os objectos para adivinhar é triste”	8
		“foi difícil adivinhar os objectos sem os ver”	6

		“é muito triste não ver”	15
	<b>Sentimento inferioridade</b>	“os cegos devem sentir-se muito tristes por não verem”	8
		“senti que ser cego é triste”	7
	<b>Sentimento Curiosidade</b>	“estava curioso por saber o que estava no saco”	12
		“tinha muita curiosidade em não ver”	8
		“senti curiosidade em tapar os olhos”	2
	<b>Sentimento desconforto</b>	“não é nada bom não ver”	12
		“não gostei de tapar os olhos”	7
		“tinha comichão nos olhos”	3
		“estava com calor nos olhos”	2
		“tapar os olhos não foi nada bom, porque não sabia onde andava”	6
	<b>Sentimento Medo</b>	“estava com medo de colocar a mão no saco sem ver”	2
		“tive medo de mexer no saco”	6
		“tive medo dos olhos tapados”	10

## Anexo VIII

**Tabela nº 14 - Ficha - registo de avaliação das dinâmicas de sensibilização – surdez**

Registo de avaliação das dinâmicas de sensibilização – Surdez			
<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de Registo</b>	<b>Participantes</b>
<b>Problemática surdez</b>	<b>Sentimentos Tristeza</b>	“é muito triste não conseguir ouvir”	8
		“não conseguir ouvir o que estão a dizer faz-me sentir muito mal”	5
		“tentava ler os lábios porque não ouvia nada”	5
		“não é nada bom não conseguir ouvir”	12

	<b>Sentimento desconforto</b>	“já estava com calor nas orelhas, tive vontade de tirar os fones para ouvir o que diziam”	1
		“consequia ouvir uns sons estranhos, quase que tirei os fones”	
		“já estava aborrecido por não conseguir ouvir nada”	
		“é muito estranho não conseguir ouvir o que estão a dizer, nem imagino numa vida inteira”	
	<b>Sentimento curiosidade</b>	“senti muita curiosidade em ouvir o que estavam a dizer”	
		“estava cheia de vontade de tirar os fones para ouvir as danças”	
		“danei mas sem ouvir as músicas foi muito estranho”	

## Anexo IX

**Tabela nº 15 - Ficha - registo de avaliação das dinâmicas de sensibilização – motora**

Registo de avaliação das dinâmicas de sensibilização – Surdez			
<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de Registo</b>	<b>Participantes</b>
<b>Problemática motora</b>	<b>Sentimentos incapacidade</b>	“é triste quando não podemos utilizar as nossas mãos e as nossas pernas”	5
		“não consigo fazer o mesmo que vocês porque tenho as mãos doentes”	8
		“sinto-me muito mal por não conseguir fazer as actividades como os outros meninos”	15

		“com as pernas assim nunca consigo fazer as mesmas actividades dos outros”	6
		“quem tem problemas nas mãos e nos pés sente-se muito mal”	12
		“não me sinto nada bem, com as pernas e as mãos assim”	9

## Anexo X

**Tabela nº16 – Folha de registo de avaliação das dinâmicas de sensibilização**

<b>Ficha de registo de avaliação de dinâmicas de sensibilização</b>			

## ANEXO – IV

**Tabela nº17 – Aspectos referentes às crianças alusivas a amostra e que pertencem ao CATL**

**Quadro: 1 – Género/Idade/ Ano escolaridade**

<b>Género</b>	<b>Idade</b>			<b>Ano escolaridade</b>			<b>TOTAL Crianças por sexo</b>
	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>4º</b>	<b>5º</b>	<b>6º</b>	
<b>Feminino</b>	3	8	5	3	8	5	16
<b>Masculino</b>	3	7	4	3	7	4	14
<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>15</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>15</b>	<b>9</b>	<b>30</b>



## ANEXO – V

### Questionário aos alunos 2º ciclo (masculino e feminino)

#### Questionário aos alunos do CATL (Centro de Actividades de Tempos Livres)

Com este questionário pretende-se saber o que pensas e sentes sobre meninos especiais que andam no CATL.

Agradeço o máximo de sinceridade possível na resposta a todas as questões.






Não existem respostas certas ou erradas, boas ou más, apenas interessa-me conhecer a tua opinião.

Idade \_\_\_\_\_






**Por favor, assinala as tuas respostas marcando uma cruz (X)**

#### I - Aceitação dos meninos especiais no CATL






##### 1. Como te sentes por ter amigos especiais” no CATL?

				
Muito Feliz	Contente	Nem Contente Nem Triste	Triste	Muito Triste






##### 2. Se tivesses mais colegas especiais no CATL, como te sentirias?

				
Muito Feliz	Contente	Nem Contente Nem Triste	Triste	Muito Triste





**3 - Como achas que se sentem os meninos como tu a frequentar um CATL em conjunto com meninos especiais?**

				
Muito Feliz	Contente	Nem Contente Nem Triste	Triste	Muito Triste





**4 - Como achas que se sentem os meninos especiais nas actividades que se desenvolvem no CATL?**

				
Muito Feliz	Contente	Nem Contente Nem Triste	Triste	Muito Triste






**5 - Como te sentes quando esses colegas participam nas actividades que se desenvolvem no CATL? (ex: música, na ginástica, nos trabalhos manuais ...)**

				
Muito Feliz	Contente	Nem Contente Nem Triste	Triste	Muito Triste

**6 - Como achas que os meninos especiais se sentem quando não são aceites (gozados) pelos meninos no CATL?**






				
Muito Feliz	Contente	Nem Contente Nem Triste	Triste	Muito Triste

**7 - Como achas que os meninos especiais se sentem quando são aceites (não são gozados) no CATL por todos os meninos?**






				
Muito Feliz	Contente	Nem Contente Nem Triste	Triste	Muito Triste







**8 - Como te sentes quando os professores dedicam mais tempo a estes meninos especiais do que a ti ou aos outros meninos?**

				
Muito Feliz	Contente	Nem Contente Nem Triste	Triste	Muito Triste

**9 - Como te sentes quando se desenvolvem actividades, e os meninos especiais têm comportamentos negativos e perturbam as actividades?**






				
Muito Feliz	Contente	Nem Contente Nem Triste	Triste	Muito Triste

**10 - Achas que se deve estar constantemente a ajudar os meninos especiais mesmo quando talvez eles não necessitem da tua ajuda?**






				
Muito Feliz	Contente	Nem Contente Nem Triste	Triste	Muito Triste

## II- Aceitação de meninos especiais no grupo de pares






**11 - Achas que os meninos especiais se sentem bem tratados pelos seus colegas.**

				
Muito Feliz	Contente	Nem Contente Nem Triste	Triste	Muito Triste

**12- Como te sentes quando te pedem para ajudar os meninos especiais?**

				
Muito Feliz	Contente	Nem Contente Nem Triste	Triste	Muito Triste






**13 - Como achas que se sentem os meninos especiais, quando querem fazer o mesmo tipo de trabalho que os colegas da sala e não conseguem?**

				
Muito Feliz	Contente	Nem Contente Nem Triste	Triste	Muito Triste






**14 - Como te sentes por teres meninos especiais no teu grupo de trabalho?**

				
Muito Feliz	Contente	Nem Contente Nem Triste	Triste	Muito Triste


**15 - Como te sentes se um menino especial quiser ser o teu melhor amigo?**

				
Muito Feliz	Contente	Nem Contente Nem Triste	Triste	Muito Triste

**16- Como te sentes quando um menino especial quer brincar ou trabalhar contigo e ele não te compreende?**

				
Muito Feliz	Contente	Nem Contente Nem Triste	Triste	Muito Triste

**17 - Como te sentes se numa situação de conflito, tiveres que defender o teu amigo especial?**

				
Muito Feliz	Contente	Nem Contente Nem Triste	Triste	Muito Triste

<b>18- Como achas que se sente um menino especial que não consegue acompanhar as actividades que se pedem para fazer?</b>				
Muito Feliz	Contente	Nem Contente Nem Triste	Triste	Muito Triste

<b>19 – Como te sentias se tivesses as mesmas dificuldades que o menino especial?</b>				
Muito Feliz	Contente	Nem Contente Nem Triste	Triste	Muito Triste

<b>20 - Como te sentias se quisesses trabalhar e não percebesses o que te estavam a pedir?</b>				
Muito Feliz	Contente	Nem Contente Nem Triste	Triste	Muito Triste

(adaptado de Formigo, 2012)

### **Questionário aos alunos do CATL (Centro de Actividades de Tempos Livres)**

Com este questionário pretende-se saber o que pensas e sentes sobre meninos especiais que andam no CATL.

Agradeço o máximo de sinceridade possível na resposta a todas as questões.

Não existem respostas certas ou erradas, boas ou más, apenas interessa-me conhecer a tua opinião.

Idade \_\_\_\_\_

**Por favor, assinala as tuas respostas marcando uma cruz (X)**



## I - Aceitação dos meninos especiais com DID no CATL

1. Como te sentes por ter amigos especiais no CATL?

				
Muito Feliz	Contente	Nem Contente Nem Triste	Triste	Muito Triste

2. Se tivesses mais colegas especiais no CATL, como te sentirias?

				
Muito Feliz	Contente	Nem Contente Nem Triste	Triste	Muito Triste

3 - Como achas que se sentem os meninos como tu a frequentar um CATL em conjunto com meninos especiais?

				
Muito Feliz	Contente	Nem Contente Nem Triste	Triste	Muito Triste

4 - Como achas que se sentem os meninos especiais nas actividades que se desenvolvem no CATL?

				
Muito Feliz	Contente	Nem Contente Nem Triste	Triste	Muito Triste

5 - Como te sentes quando esses colegas participam nas actividades que se desenvolvem no CATL? (ex: música, na ginástica, nos trabalhos manuais ...)

				
Muito Feliz	Contente	Nem Contente Nem Triste	Triste	Muito Triste

6 - Como achas que os meninos especiais se sentem quando não são aceites (gozados) pelos meninos no CATL?

				
Muito Feliz	Contente	Nem Contente Nem Triste	Triste	Muito Triste

7 – Como achas que os meninos especiais se sentem quando são aceites (não são gozados) no CATL por todos os meninos?

				
Muito Feliz	Contente	Nem Contente Nem Triste	Triste	Muito Triste

8 - Como te sentes quando os professores dedicam mais tempo a estes meninos especiais do que a ti ou aos outros meninos?

				
Muito Feliz	Contente	Nem Contente Nem Triste	Triste	Muito Triste

9 – Como te sentes quando se desenvolvem actividades, e os meninos especiais têm comportamentos negativos e perturbam as actividades?




				
Muito Feliz	Contente	Nem Contente Nem Triste	Triste	Muito Triste

10 – Achas que se deve estar constantemente a ajudar os meninos especiais mesmo quando talvez eles não necessitem de ajuda?

				
Muito Feliz	Contente	Nem Contente Nem Triste	Triste	Muito Triste

## II- Aceitação de meninos especiais no grupo de pares





11 – Achas que os meninos especiais se sentem bem tratados pelos seus colegas.

				
Muito Feliz	Contente	Nem Contente Nem Triste	Triste	Muito Triste

12- Como te sentes quando te pedem para ajudar os meninos especiais?

				
Muito Feliz	Contente	Nem Contente Nem Triste	Triste	Muito Triste

13 - Como achas que se sentem os meninos especiais, quando querem fazer o mesmo tipo de trabalho que os colegas da sala e não conseguem?

				
Muito Feliz	Contente	Nem Contente Nem Triste	Triste	Muito Triste

14 - Como te sentes por teres meninos especiais no teu grupo de trabalho?

				
Muito Feliz	Contente	Nem Contente Nem Triste	Triste	Muito Triste

15 – Como te sentes se um menino especial quiser ser o teu melhor amigo?

				
Muito Feliz	Contente	Nem Contente Nem Triste	Triste	Muito Triste

16- Como te sentes quando um menino especial quer brincar ou trabalhar contigo e ele não te compreende?



				
Muito Feliz	Contente	Nem Contente Nem Triste	Triste	Muito Triste

17 – Como te sentes se numa situação de conflito, tiveres que defender o teu amigo especial?

				
Muito Feliz	Contente	Nem Contente Nem Triste	Triste	Muito Triste

18- Como achas que se sente um menino especial que não consegue acompanhar as actividades que se pedem para fazer?

				
Muito Feliz	Contente	Nem Contente Nem Triste	Triste	Muito Triste

19 – Como te sentias se tivesses as mesmas dificuldades que o menino especial?

				
Muito Feliz	Contente	Nem Contente Nem Triste	Triste	Muito Triste

20 - Como te sentias se quisesses trabalhar e não percebesses o que te estavam a pedir?

				
Muito Feliz	Contente	Nem Contente Nem Triste	Triste	Muito Triste

adaptado de Formigo, 2012)

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1 - Pedido de Autorização de colaboração à Direcção do Centro Actividades de Tempos Livres



Beja, 19 de Janeiro de 2015

Exma. Senhora Presidente

Eu, Patrícia Medeiro, aluna do 2º ano do curso de Mestrado em Educação especialização no Domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação de Beja, no âmbito da conclusão dos meus estudos, venho por este meio solicitar a V. Ex.<sup>a</sup>. que me permita administrar uma ficha denominada “se eu fosse dois” relativo ao tema **“O olhar das crianças do 2º ciclo face aos pares com DID, (Dificuldades Intelectuais Desenvolvimentais)”**, a 30 crianças do 2º ciclo integrados no Centro Ocupacional de Tempos Livres.

Esta ficha fará parte da minha investigação para a dissertação de Mestrado e, como o nome indica, tem por objetivo conhecer o grau de aceitação ou rejeição, por parte dos pares, relativamente às crianças com necessidades educativas especiais em contexto lúdico.

Não querendo de forma alguma interferir na organização dos serviços, gostaria se possível, aplicar a ficha aos jovens presentes diariamente no CATL, durante a hora em que eles se encontram em contexto de sala de aula.

Mais informo que sendo aceite o meu pedido, pretendo solicitar aos encarregados de Educação a devida autorização referindo que todas as respostas são anónimas, e que este questionário serve apenas para tratamento estatístico.

Com os melhores cumprimentos.

A aluna responsável pelo estudo

---

(Patrícia Medeiro)



Eu, \_\_\_\_\_,  
Presidente do Centro de Actividades de Tempos Livres, autorizo a aplicação da ficha  
“Se eu fosse dois” “às crianças do 2º ciclo do CATL, que tenham as devidas  
autorizações dos seus Encarregados de Educação.

Beja, \_\_\_\_\_ de Março de 2015

A Presidente

\_\_\_\_\_

## **PÊNDICE 2 - Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação para aplicação da ficha “Se eu fosse dois”, e para registo de observações em contexto lúdico (recreio e sala de aula)**



### **Ex. Sr.º Encarregado de Educação**

**Assunto:** Pedido de autorização ao Exmo. (a) Sr.(a) Encarregado(a) de Educação - para desenvolver a investigação da minha dissertação – na aplicação de uma ficha denominada “Se eu fosse dois” e na recolha de informação na observação directa em contexto de recreio e de sala de aula.

Eu, Patrícia Medeiro, tendo concluído a parte curricular do curso de Mestrado em Educação Especial – Especialização no Domínio Cognitivo e Motor do Instituto Politécnico de Beja venho por este meio requerer autorização de V. Ex.<sup>a</sup> com o objetivo de poder desenvolver a investigação da minha dissertação, cujo tema se intitula **“O olhar das crianças do 2º ciclo face aos pares com DID (Dificuldade Intelectual Desenvolvimental)**, isto é (qual é a imagem que os meninos 2º ciclo tem sobre meninos com necessidades educativas especiais) a autorização para que o seu educando possa relatar o que pensa para uma folha branca, assim como a possível necessidade de recolha de informações de forma natural em contexto de recreio e de sala de aula, para que possa observar as suas atitudes em relação aos meninos com DID. A ficha é anónima e confidencial.

Atenciosamente

A Aluna do Mestrado

---

Patrícia Medeiro

**Autorizo:** ☐ **Não autorizo:** ☐

O meu educando, \_\_\_\_\_ a realizar a  
ficha, apenas para a aluna em questão poder desenvolver a investigação da sua  
dissertação.

O Encarregado de Educação

\_\_\_\_\_

## **PÊNDICE 3 - Pedido de colaboração à Técnica responsável pelo CATL**



### **Pedido de colaboração**

À Técnica responsável pelo CATL

Sou aluna do 2º ano do Mestrado Em Educação Especial – Especialização no Domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação de Beja, e no âmbito da conclusão dos meus estudos gostaria de pedir a vossa autorização e colaboração para a realização da minha tese de mestrado, neste Centro de Actividades de Tempos Livres, intitulada “A percepção que os alunos do 2º ciclo tem fase à diferença”.

Para a realização deste estudo, necessitamos que a Técnica responsável pelo Centro de Actividades de Tempos Livres responda a uma entrevista, de acordo com a sua disponibilidade, que se realizara na sede da Instituição à qual a Técnica pertence, tendo a duração de cerca de trinta minutos sendo que a confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos são garantidos, uma vez que em nenhuma parte do trabalho, constará informação que permita identificá-lo/a. Os dados serão transcritos sendo mantida o estrito anonimato

Assim, gostaria de pedir a sua colaboração para a participação neste projeto.

Atenciosamente,

---

Patrícia Medeiro  
(A aluna responsável pelo projecto)

## **PÊNDICE 4 - Declaração de Consentimento à Técnica responsável pelo CATL**



### **Declaração de Consentimento**

Eu, abaixo-assinado, (nome completo) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, Técnica responsável do Centro Ocupacional de Tempos Livres entendi a intenção do projeto que vai ser desenvolvido no âmbito do curso de Mestrado em Educação Especial-Especialização no Domínio Cognitivo e Motor, da aluna Patrícia Medeiro do 2º ano. Deste modo, permito que me seja efectuada a entrevista, sendo que os dados referentes à minha identidade e do local de trabalho a que pertenço, serão cuidados com restrita confidencialidade.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015

A Técnica responsável pelo Centro de Actividades de Tempos Livres,

\_\_\_\_\_  
(assinatura da Técnica responsável pelo CATL)

## **PÊNDICE 5 - Guião de entrevista ` a Técnica responsável pelo CATL**

### **GUIÃO DE ENTREVISTA**

Técnica responsável pelo CATL (Educadora)

<b>Participante:</b>
Técnica responsável pelo CATL (Educadora)
<b>Local da realização da entrevista:</b>
Centro de Actividades de Tempos Livres
<b>Horário:</b>
A definir pelo participante
<b>Objectivos gerais:</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>●Conhecer a experiência profissional da educadora face a alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE);</li><li>●Saber que conhecimentos e prática tem a educadora em relação às crianças com DID;</li><li>●Compreender a forma como organiza as actividades, incluindo as crianças com DID em contexto lúdico;</li><li>●Conhecer a percepção da educadora face as relações interpessoais que as crianças com DID estabelecem com os pares e vice-versa;</li><li>●Compreender o significado que a educadora atribui, quando se estabelecem interacções das crianças com e sem DID ao participarem juntas em actividades;</li><li>●Saber quais são as actividades em que as crianças com e sem DID se relacionam com mais frequência</li></ul>

Blocos	Objectivos	Questões	TÓPICOS
A – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado.	a) Referenciar os objetivos da entrevista, de forma a legitimá-la.		a) Informar o entrevistado dos objetivos da entrevista e será dado espaço para o esclarecimento de dúvidas que possa apresentar.
	b) Informar e motivar o entrevistado, no sentido de o fazer entender a importância da sua colaboração e interesse, para a consecução do estudo em causa.		b) Solicitar a prestação colaborativa do entrevistado; c) Assegurar o anonimato das opiniões; d) Referir ao entrevistado que, no final do estudo, será-lhe dado conhecimento dos resultados obtidos;
B – Aspectos gerais da atividade profissional do entrevistado	a) Conhecer a experiência profissional do entrevistado	1- Há quantos anos trabalha como educadora? 2- Há quantos anos trabalha, no CATL? 3- Tem alguma formação especializada, na área da Educação	a) Caracterização do entrevistado; b) Motivação para o trabalho com estas crianças c) Dificuldades ao nível das

		<p>Especial?</p> <p>4 – Sente dificuldades no sentido da organização e na planificação de actividades para crianças com DID?</p> <p>5 – De que forma é que organiza as actividades no contexto lúdico?</p>	<p>características dos alunos; ou da adaptação nas actividades.</p>
<p>C-Percepção da educadora face ao processo de Inclusão.</p>	<p>a) Recolher opiniões sobre a inclusão de crianças/jovens com necessidades educativas especiais.</p>	<p>6- Que ideia tem sobre inclusão?</p> <p>7- Considera o processo de inclusão positivo?</p> <p>8- Como avalia a experiência de inclusão no CATL?</p>	<p>a) Não influenciar as respostas;</p> <p>b) Se sim, por que motivos;</p> <p>c) Se não disser, perguntar como as outras crianças reagem à presença do aluno com DID.</p>
<p>D-Experiência profissional da educadora tem com alunos com NEE.</p>	<p>a) Aferir a experiência profissional que a educadora possui com crianças com NEE, mais especificamente com alunos com DID</p>	<p>9- Qual a sua experiência profissional com crianças com NEE?</p> <p>10- Qual a sua experiência de trabalho com crianças com DID?</p>	<p>11- De que forma programa as actividades para os seus alunos com DID?</p>



	a) Identificar as prioridades do profissional ao programar as suas atividades.	16- Que atividades e considera que respondem às necessidades dos alunos com DID?	a) Influências na programação. - Objetivos; - Conteúdos; - Atividades.
I –Encerramento da entrevista.	a) Finalizar a entrevista.		a) Expressar os agradecimentos pela disponibilidade demonstrada, e pela colaboração assim como, pela preciosa informação fornecida.